مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

السنة الأولى - العدد الثاني
ذو الحجة ١٤٤٥هـ - يونيو ٢٠٢٤م

اختبارات اللغة

Journal of Language Testing

الكفايات غير النحوية والتنوعات اللغوية وأهميتها في اختبارات الكفاية اللغوية

تقويم اختبار التصنيف بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود

تحليل محتوى اختبارات تحديد المستوى لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (دراسة مقارنة)

اختبارات مهارة التحدث للناطقين بغير العربية في المغرب وألمانيا: دراسة وصفية تحليلية

مراجعة كتاب: الاختبارات لمعلمي اللغة

مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
www.ksaa.gov.sa

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

السنة الأولى - العدد الثاني
ذو الحجة ١٤٤٥هـ - يونيو ٢٠٢٤م

اختبارات اللغة

Journal of Language Testing

www.ksaa.gov.sa

مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

المشرف العام على المجلة

أ.د عبدالله بن صالح الوشمي

إدارة التحرير

أ.د. خالد بن عبدالعزيز الدامغ
رئيس التحرير

د. خالد بن عبدالله الصقير
مدير التحرير

أ. سارة بنت محمد السريّع
أمينة المجلة

هيئة التحرير

أ.د حسن بن محمد الشمراني
أ.د سعيد بن عبدالله الدوسري
د. عبدالرحمن بن هادي الشمراني
أ.د عبدالله بن عبدالوهاب الفريدان
أ.د وليد بن أحمد العناتي

الهيئة الاستشارية

د. أحمد السقوفي (السعودية)
أ.د. خالد جمال المحمدي (العراق)
أ.د. خليل الحربي (السعودية)
أ.د. راشد المحرزي (عمان)
أ.د. محمد صلاح الدين سالم (مصر)
د. محمد عبدالخالق (السودان)
أ.د. محمد كنتاوي (الجزائر)
أ.د هنادا طه (لبنان)

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

لإسهاماتكم واستفساراتكم، نسعد بتواصلكم من خلال:

البريد الإلكتروني: jlt@ksaa.gov.sa

هاتف: 00966112587269 - 00966112581069

ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣

المملكة العربية السعودية

www.ksaa.gov.sa

صفة المجلة:

مجلة اختبارات اللغة هي مجلة علمية محكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية بدءا من عام (١٤٤٥هـ / ٢٠٢٣) وهي متخصصة في مجال التقييم اللغوي، وتشمل اختبارات اللغة، والتقييم اللغوي، والقياس، وما يتبعها من تفرعات.

قواعد النشر:

- أن يكون البحث مكتوباً بلغة عربية سليمة، وتقبل الأبحاث باللغة الإنجليزية.
- أن يكون البحث في أحد مجالات الاختبارات والمقاييس اللغوية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في جميع خطواته.
- أن يتبع قواعد التوثيق العلمي في المتن وفي المراجع (والطريقة المتعبة هي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية APA).
- ألا يقل البحث أو الدراسة عن ٤٠٠٠ كلمة، ولا يزيد عن ١٠ آلاف.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي.
- أن يعد الباحث ملخصا لبحثه في حدود ٢٥٠ كلمة باللغتين العربية والإنجليزية.

المجالات البحثية للمجلة:

ينطلق اهتمام المجلة بالبحوث المتعلقة بمجالات الاختبارات اللغوية لأبناء العربية ومتعلميها، بما في ذلك الدراسات المتعلقة بمعايير اختبارات الكفاية اللغوية، ومصطلحات الاختبارات ومفاهيمها، وصياغة اختبارات الكفاية، وأدوات قياس الكفاية اللغوية وآلياتها.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

بيانات المجلة:

مجلة اختبارات اللغة
مجلة علمية محكمة تصدر عن
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
الرياض – المملكة العربية السعودية
ردمد النسخة الورقية: ١٦٥٨-٩٤٩١
ردمد النسخة الإلكتروني: ١٦٥٨-٩٥٠٥

Journal information:

Journal of Language Testing
A peer-reviewed bi-annual journal issued by
King Salman Global Academy for Arabic Language
Riyadh- Saudi Arabia
ISSN paper version: 1658-9491
ISSN Electronic version: 1658-9505

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

محتويات العدد

الكفايات غير النحوية والتنوعات اللغوية وأهميتها في اختبارات الكفاية اللغوية ٩
أ. د. إبراهيم أبو حيمد

تقويم اختبار التصنيف بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود ٢٥
د.نهلاء البنيان

تحليل محتوى اختبارات تحديد المستوى لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (دراسة مقارنة) ٧٥
أ. ضحى الخرجي

اختبارات مهارة التحدث للناطقين بغير العربية في المغرب وألمانيا: دراسة وصفية تحليلية ١٢٩
أ. حسناء دهبي

مراجعة كتاب: الاختبارات لمعلمي اللغة ١٥٩
أ.د عبد الله بن عبد الوهاب الفريدان

هذه الطبعة **إهـداء من المجمـع**
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كلمة التحرير

رغـم تحـدي قلـة المتخصصـين في حقـل الاختبـارات في المجتمعـات الأكاديميـة، إلا أن مجلـة «اختبـارات اللغـة» تواصـل إصـدار أعدادهـا بثقـة تتسـم بالتـأني البنّـاء في اختيـار أبحاثهـا. فالمجلـة تحـرص كل الحـرص علـى عـدم الخـروج عـن مسـار الجـودة الـذي رسـمته لنفسـها، أو التنـازل عـن رصانـة الأبحـاث المنشـورة بهـا. وهـذا المسـار الرصـين في النشـر، يعلـو بالمجلـة مـن جهـة، ويخـدم العلـم والمهتمـين بـه مـن جهـة ثانيـة، بالإضافـة لجمعـه شـتات الدراسـات المتخصصـة في وعـاء علـمي متخصـص. وهـذه المجلـة وغيرهـا مـن المجـلات المتخصصـة في المملكـة العربيـة السـعودية، تـبرز وجهًـا مـن أوجـه الريـادة في مجـال اللغويـات التطبيقيـة في المؤسسـات الـتي تنتـمي إليهـا، وتجعلهـا تعتلـي المبـادرات العلميـة الدافعـة للعلـم والتطـور في مجـالات علـم اللغـة التطبيقـي. ومـع صـدور هـذا العـدد، فالمجلـة والقائمـون عليهـا يدعـون المهتمـين بمجـال الاختبـارات عامـة والاختبـارات اللغويـة خاصـة للإفـادة مـن هـذا الوعـاء العلـمي لنشـر أبحاثهـم المتعلقـة بالاختبـارات. فاختيـار النشـر في مجلتنـا الـتي تلـتزم بمعايـير الجـودة، وتعـد وعـاءً علميًّـا متخصصًـا، وليـس وعـاءً عامًـا يضمـن انتشـارًا للبحـث والباحـث بـين المعنيـين بهـذا الحقـل المعـرفي.

كل عـدد مـن أعـداد مجلـة «اختبـارات اللغـة» يتضمـن نحـو خمسـة أبحـاث بالإضافـة لاسـتعراض منتـج متخصـص في الاختبـارات. وهـذا العـدد يقـدم للمهتمين مـا يـأتي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الورقة العلمية الأولى، التي بعنوان «الكفايات غير النحوية والتنوعات اللغوية وأهميتها في اختبارات الكفاية اللغوية» المقدمة من أ.د ابراهيم أبو حيمد، **ناقش فيها مشكلة تعليم الكفايات النحوية واختباراتها دون غيرها من الكفايات ضمن سياقها الاجتماعي، إذ** لا يمكن قياس الكفايات اللغوية عند متعلم اللغة الثانية قياسًا دقيقًا دون أن نهتم بالأنواع المختلفة للكفايات اللغوية. فقياس كفاية المتعلم النحوية والتواصلية بما في ذلك الكفاية اللغوية الاجتماعية والكفاية الإستراتيجية لا يتم إلا بقياس جوانب تلك الكفايات، ومن تلك الجوانب التي لابد من قياسها: قياس قدرته على فهم التنوعات اللغوية، وقدرته على إنتاجها، وكذلك قدرته على مراعاة العوامل الاجتماعية فهمًا وإنتاجًا، وقياسًا.

أما في الورقة العلمية الثانية وهي بعنوان «تقويم اختبارات التصنيف بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود» التي قدمتها د.نهلاء البنيان، **فهدفت إلى الكشف عن مدى شمول اختبار التصنيف بالمعهد لمهارات اللغة، وتحديد معايير التصنيف إلى مستويات لغوية، ومعرفة درجة ملاءمة الاختبار لها، إلى جانب الكشف عن آراء المعلمين والمعلمات حول ذلك**؛ حيث نتج عن ذلك أن اختبار التصنيف بمعهد اللغويات العربية يشمل المهارات اللغوية بنسب متفاوتة، وأن لبعض المهارات درجات محددة تتفاوت في مدى تناسقها مع مجموع الدرجات الكلي، وأن بعض المهارات والعناصر اللغوية تقاس قياسًا غير مباشر، كما كشفت نتائج البحث عن انخفاض مستوى اهتمام بعض معلمي المعهد ومعلماته لأهمية قياس كافة المهارات.

وكانت الورقة العلمية الثالثة تحت عنوان «تحليل محتوى اختبارات تحديد المستوى لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (دراسة مقارنة)» وهي للأستاذة ضحى الخرجي، **حيث حلَّلت ثلاثة اختبارات تحديد مستوى اللغة العربية للناطقين بغيرها في ثلاث مؤسسات تقدم اختبار تحديد المستوى في مدينة**

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الريـاض، وقارنـت بينهـا لمعرفـة أوجـه الشـبه والاختـلاف. وقـد أظهـرت بعـض نتـائج الدراسـة تفـوُّقَ اختبـار تحديـد مسـتوى اللغـة العربيـة مـن معهـد جامعـة الأمـيرة نـورة، وأوصـت الباحثـة بعـدد مـن التوصيـات في نهايـة الدراسـة.

وقـد طرحـت الورقـة العلميـة الرابعـة موضـوع «اختبـار مهـارة التحـدث للناطقـين بغـير العربيـة في المغـرب وألمانيـا: دراسـة وصفيـة تحليليـة» للأسـتاذة حسـناء دهـبي، وفيهـا سـعت لرصـد الإشـكالات الـتي تعـتري اختبـارات مهـارة التحـدث للناطقـين بغـير العربيـة، مـن خـلال تحليـل نمـاذج اختبـارات قيـاس مهـارة التحـدث المعتمـدة في المغـرب وألمانيـا ودراسـتها. وقـد اسـتنتجت هـذه الدراسـة أن المشـكلة الكـبرى في تقييـم مهـارة التحـدث للناطقـين بغـير العربيـة تطـرح علـى مسـتوى التطبيـق أساسًـا، لاسـيما علـى مسـتوى مـن يقـدم الاختبـار، حيـث إن مسـألة تدريـب المقيمـين تشـكل مشـكلةً كبـيرة في تقييـم مهـارة التحـدث للناطقـين بغـير العربيـة.

وفي آخـر العـدد اسـتُعرِضَ كتـاب «الاختبـارات لمعلـمي اللغـة» مـن قبـل أ.د عبـد الله الفريـدان حيـث قـدم هـذا المقـال اسـتعراضًا شـاملًا لكتـاب "Testing for Language Teachers للكاتـب آرثـر هيـوز، مقدمًـا رؤى حـول مبـادئ اختبـارات اللغـة في مجـال التعليـم وممارسـاتها. ويقـدم الكتـاب فصـولًا توضـح التعقيـدات والاعتبـارات المسـاهمة في تقييـم جوانـب مختلفـة مـن الكفـاءة اللغويـة، بمـا في ذلـك اختبـارات مهـارات اللغـة، والقـدرة العامـة، وغيرهـا. كمـا يشـدد علـى ضـرورة أن تكـون التقييمـات متماشـية مـع الأهـداف التعليميـة، وتعزيـز ممارسـات التدريـس الفعالـة، وتحسـين نتـائج تعلـم اللغـة. ويُختتـم المقـال بتقديـم مقترحـات لمجـالات الاستكشـاف والتحليـل النقـدي الإضافيـة لتعزيـز الصلـة وإمكانيـة تطبيـق المربـين الذيـن يسـعون لتحسـين ممارسـاتهم التقييميـة لمحتـوى الكتـاب.

ختامًـا لابـد لمجلـة «اختبـارات اللغـة» مـن شـكر الباحثـين الذيـن اختاروهـا لنشـر دراسـاتهم، فهـو الاختيـار الصائـب لنشـر الأبحـاث المتخصصـة في مجـال القيـاس

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والتقييـم اللغـوي. كمـا تقـدم المجلـة شـكرًا خاصًـا لسـعادة مديـر التحريـر الدكتـور خالـد بـن عبـد الله الصقيـر فهـو بحرصـه وإخلاصـه ورقي خلقـه ومهنيتـه، قلـب نابـض لنجـاح أي مشـروع علـمي. والشـكر موصـول لأعضـاء هيـئة التحريـر الكـرام، ولمحكـمي الأبحـاث، ولسـكرتارية المجلـة لتفاعلهـم البنـاء وحرصهـم على رقي المنتجـات العلميـة المنشـورة. والشـكر موصـول لمجمـع الملـك سـلمان العالـمي للغـة العربيـة لتبنيـه هـذه المجلـة العلميـة المتخصصـة وغيرهـا مـن المشـاريع الـتي تخـدم المعرفـة الإنسـانية واللغـة العربيـة.

هيئة التحرير

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة اختبارات اللغة، م ١، ع ٢، ١٤٤٥هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥
اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 1, No. 2; 2024
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
jlt@ksaa.gov.sa

الكفايات غير النحوية والتنوعات اللغوية وأهميتها في اختبارات الكفاية اللغوية

Non-Grammatical Competencies and Linguistic Variation and their importance in language proficiency tests

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-001-002-001

أ. د. إبراهيم أبو حيمد
معهد تعليم اللغة العربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ الإرسال: ٠٦/ ٠٢/ ٢٠٢٣ تاريخ القبول: ٠٤/ ٠٣/ ٢٠٢٣

الملخص:

إن النجاح في تعلم لغة أجنبية يعتمد على قدرة الفرد على إيصال الرسائل اللغوية وفق ما يتوقعه الناطق الأصلي؛ ولذا نرى بعضًا من طلاب تعليم اللغات الأجنبية غير قادرين على استخدام اللغة في سياقها الاجتماعي الذي يتوقعه أهل اللغة. ويعود هذا بشكل كبير إلى ما تحظى به الكفاية النحوية غالبًا دون غيرها من الكفايات في تعليم اللغات الأجنبية وفي اختباراتها. ومما لا شك فيه أنه لا يمكن قياس الكفايات اللغوية عند متعلم اللغة الثانية قياسًا دقيقًا دون أن نهتم بالأنواع المختلفة للكفايات اللغوية. فقياس كفاية المتعلم النحوية والتواصلية بما في ذلك الكفاية اللغوية الاجتماعية والكفاية الإستراتيجية لا يتم إلا بالسعي لقياس جوانب تلك الكفايات، ومن تلك الجوانب التي لابد من قياسها: قياس قدرته على فهم التنوعات اللغوية، وقياس قدرته على إنتاج التنوعات اللغوية، وقياس قدرته على أخذ العوامل الاجتماعية بعين الاعتبار فهمًا وإنتاجًا، وقياس قدرته على العناصر غير اللغوية.

الكلمات المفتاحية:

الكفايات غير النحوية، التنوعات اللغوية، اختبارات، الكفاية اللغوية

Abstract:

Success in learning a foreign language depends, largely, on the individual's ability to, successfully, deliver linguistic messages as expected by a native speaker. Therefore, we see that some foreign language students lack the ability to use language in its sociolinguistic context. This lack of sociolinguistic competence may be attributed to the fact that great attention is given to grammatical competence in teaching and testing foreign languages. Measuring student's competence in second language learners cannot be accurately measured without considering all different types of competences, namely: the linguistic, sociolinguistic and communicative competence. Measuring those competences will include students' ability to understand and produce sociolinguistic variation as well as their ability to use non-verbal communication.

Keywords:

Keywords: Non-Grammatical, Competencies, Linguistic Variation , language tests

لمراسلة الباحث: إبراهيم أبو حيمد (البريد الإلكتروني: aboheimed@yahoo.com).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة:

يجد بعض من طلاب تعليم اللغات الأجنبية أنفسهم غير قادرين على التعبير عما يريدون لأهل تلك اللغة تعبيرًا ناجحًا بعد سنين من دراسة اللغة الأجنبية. ومما يزيد الأمر سوءًا أنه ينطق اللغة سليمة، وتراكيبه سليمة، لكنه لا يستخدم اللغة في سياقها الاجتماعي الذي يتوقعه أهل اللغة Mizne, Claire Ann (١٩٩٧). ولا يقف الأمر على هذا فحسب، بل قد يقع المتعلم في أخطاء تواصلية جراء نقص في كفايته غير النحوية، ومن أمثلة ذلك ما يفعله متعلم اليابانية الذي يعيش في أمريكا عندما يرغب في التعبير عن شكره لشخص ما فيستعمل (أنا آسف جدا – I am so sorry). وهذا من حسن التعبير عن الشكر باللغة اليابانية، ولكن المخاطب الأمريكي لا تصل له تلك الرسالة التي أراد إيصالها له المتحدث الياباني. بل يجعل الأمريكي يستغرب من اعتذار الياباني الذي لا مسوغ له في هذا السياق، كما أن الياباني يستغرب من عدم تقدير الأمريكي لشكره Mizne, Claire Ann (١٩٩٧).

ولننظر في مثال آخر في اللغة الإندونيسية لطالب يدرس اللغة الإنجليزية في أمريكا، وأراد أن يبدي رغبته في سعادة ورفاه أستاذه، ولذا قال له بعد انتهاء المحاضرة إن عليه أن يأكل دهونًا أقل كي يكون أكثر لياقة. وقد فهم المتحدث الأمريكي المعاني حرفيًا لكن لم يدرك رغبة المتحدث الإندونيسي في إظهار اهتمامه وعنايته كما هو متبع في لغته، وربما فهم ذلك على أنه نوع من التدخل غير المرغوب في خصوصياته Mizne, Claire Ann (١٩٩٧). فقد كان مرد سوء الفهم والتعثر في التواصل راجع إلى نقص في الكفايات غير النحوية.

مشكلة البحث:

تعنى الاختبارات اللغوية بشكل عام بعناصر اللغة ومهاراتها، ولكنها لا تعطي في الغالب أهمية لكفايات اللغة المختلفة ومنها التنوعات اللغوية ذات الأهمية في نقل الرسائل والمعاني.

لذا يسعي هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة البحث:

١. ما مدى أهمية التنوعات اللغوية في التواصل اللغوي؟
٢. ما مدى أهمية التنوعات اللغوية في الاختبارات اللغوية؟
٣. ما مدى أهمية الكفايات غير النحوية في الاختبارات اللغوية؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى إظهار الكفايات اللغوية المختلفة والتنوعات اللغوية وأهميتها في الاختبارات اللغوية.

أهمية البحث:

لا تحظى الكفايات اللغوية المختلفة والتنوعات اللغوية بالعناية اللازمة التي تستحقها في الاختبارات اللغوية بالرغم من مكانتها في التواصل اللغوي.

وهذا البحث يلقي الضوء على الكفايات غير النحوية وأهميتها في الاختبارات اللغوية.

التنوعات اللغويات الاجتماعية:

تواجه متكلمي اللغات بصفة عامة تنوعات لغوية مختلفة لابد منها في فهم اللغة وإنتاجها. ودلالة هذه المدخلات مرتبطة بخصائص المتكلم، والمنطقة الجغرافية التي حدث فيها التفاعل. إضافة إلى ذلك يجب على المتعلمين أن يفسروا المعلومات الاجتماعية المتضمَّنة في المجالات التي يتلقونها (أبوحيمد، ١٤٤٠). ولن يتم التواصل تواصلًا فعالًا دون إدراك تلك التنوعات والقدرة على استخدامها.

وتعنى التنوعات اللغويات الاجتماعية بفهم العلاقة بين عدد من العوامل الاجتماعية، وتلك الصيغ اللغوية المستخدمة في سياق معين. وبعبارة أخرى، نحدد

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صيغتين لغويتين أو أكثر تستخدم في السياق ذاته ونقوم بتحديد تلك العوامل اللغوية والاجتماعية والفردية التي تتلاءم مع أسلوب معين. وكل صيغة في هذه المجموعة المكونة من صيغتين أو أكثر تسمى متنوعًا.

لذا يمكن القول إن التنوع اللغوي يشير إلى اللغة المنطوقة غالبًا من قبل مجموعة خاصة من المتكلمين. ويمكن تحديد تلك المجموعة بمجموعة من العوامل من ضمنها: المستوى اللغوي، والجنس، والعرق إضافة إلى المنطقة الجغرافية. فهو الأسلوب الذي نستخدم به اللغة ضمن نطاق مجموعة اجتماعية معينة (أبوحيمد، ١٤٤٠)

وتلك التنوعات اللغوية ناتجة من تلك العلاقة الوطيدة بين اللغة والمجتمع، ولذا يحتاج متحدث أي لغة إلى استخدام تنوعات مختلفة حسب المواقف التي يمر بها وحسب العوامل الأخرى المؤثرة في الموقف اللغوي. إن العمر والجنس، والخلفية الاجتماعية، والمكانة الاقتصادية، تتحدد من خلال الاختيارات اللغوية. كما أن المتحدث يريد من خلال استخدامه اللغة أن يظهر وضعه الاجتماعي، والاقتصادي، وانتماءه الجغرافي. فعلى سبيل المثال قد يختار المتحدث استخدام لهجته المحلية في مواقف لإظهار وضعه الاجتماعي أو انتمائه لقومه، وقد يختار في مواقف أخرى الابتعاد عن لهجته المحلية لإظهار انتمائه لمجتمع أكبر أو هوية تتغلب على هويته الإقليمية (Nardy, Aurélie et al, 2013).

التنوعات اللغوية وفهم اللغة:

نالت التنوعات اللغوية اهتمامًا كبيرًا في البحث اللغوي الاجتماعي، ولكنها لم تنل من البحث ما يناسب أهميتها في برامج تعليم اللغات الأجنبية إعدادًا وتعليمًا واختبارًا. ولابد لمتعلم اللغة من إدراك التنوعات اللغوية الاجتماعية.

التنوعات اللغوية الاجتماعية والإنتاج اللغوي:

كما أن للتنوعات اللغوية أثرًا كبيرًا في فهم اللغة لمتعلمي اللغة المبتدئين على الأقل، فإن تأثير التنوع اللغوي الاجتماعي مهم كذلك للإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة الثانية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التنوعات اللغوية الاجتماعية والعوامل المؤثرة فيها:

هنـاك عوامـل مختلفـة تسـهم في تشـكيل التنوعـات اللغويـة الاجتماعيـة، ومـن تلـك العوامـل علـى سـبيل المثـال، الجنـس والعمـر، والعوامـل الاجتماعيـة الاقتصاديـة، والمسـتوى التعليـمي.

الجنس والتنوعات اللغوية الاجتماعية:

تشـير الدراسـات اللغويـة الاجتماعيـة أن الرجـال يميلـون إلى اسـتعمال التنـوع اللغـوي غـير المعيـاري (اللهجـات) بصـورة أكـثر مـن النسـاء. بمعـنى آخـر تسـتخدم النسـاء الأعـراف المعياريـة ذات المكانـة بشـكل أكـثر مـن الرجـال. وهـذا مـا جـاء علـى سـبيل المثـال في دراسـات مبكـرة لترودجيـل Trudgill (١٩٧٢) في تفسـير اسـتعمال اللغـة. كمـا درس لوويرنـس Lauwereyns (٢٠٠٢) اسـتعمال التحـوط في دراسـة دور الجنـس إضافـة إلى عوامـل اجتماعيـة أخـرى.

العمر والتنوعات اللغوية الاجتماعية:

وكمـا كانـت الحـال مـع الجنـس، فـإن تأثـير عمـر المتحـدث في اسـتعمال اللغـة وتغييرهـا كان مـدارًا للبحـث. وقـد أظهـرت إحـدى نتـائج البحـوث أن الشـباب هـم مـن يبـدأ بالتغيـير في أصـوات اللغـة، بينمـا كبـار السـن لـم يقومـوا بمثـل تلـك التغيـيرات الصوتيـة Wagner and sankoff (٢٠١١)

العوامل الاجتماعية الاقتصادية والتنوعات اللغوية الاجتماعية:

إن للطبقـة الاجتماعيـة تأثـيرًا في التنوعـات اللغويـة الاجتماعيـة، ويقصـد بالطبقـة الاجتماعيـة الخصائـص ذات الصلـة بمسـتوى التعليـم، ونـوع الوظيفـة والدخـل ومكانـة السـكان المجاوريـن ونوعيتهـم (Ash, 2013; Labov, 1972c; Trudgill, 1974).

وفي تجربـة أجراهـا سـكوايرز Squires (٢٠١٣) حينمـا سـئل المشـاركون أن يختـاروا الصـورة الـتي تتناسـب مـع المتحـدث الـذي مـن المرجـح أن يكـون قـد نطـق الجملـة. ومـرة ثانيـة تغـيرت

الصور طبقًا لملابس المتحدث مظهرة منازلهم وما يحيط بهم. وقد بان من خلال تحليل نتائج الدراسة أن هناك نمطين مهمين، أولهما بيّن أن هناك دليلًا قويًا على وجود علاقة قوية بين don't غير المعيارية والمتحدثين من الطبقات الدنيا. وفي مقابل ذلك هناك علاقة قوية بين there's + singular NP والمتحدثين من الطبقة العليا؛ وتظهر تلك النتائج أنه عندما يكون هناك ارتباط قوي بين صيغة ومجموعة اجتماعية معينة فإن هناك دليلًا اجتماعيًا قويًا للفهم.

المستوى التعليمي والتنوعات اللغوية الاجتماعية:

ومن الأمثلة المتميزة لهذا النوع من البحوث بحث قام به كيمبل كيبلر Campbell–Kibler (٢٠٠٩) لدراسة مستوى تعليم المتكلمين بوصفه مقياسًا لقياس مدى تنوع لغتهم. وخلص إلى أن هناك علاقة بين قلة استعمال «ing» وتدني مستوى التعليم.

الكفايات غير النحوية وقياس كفايات المتعلم:

للكفايات غير النحوية بما في ذلك التنوعات اللغوية في مجال تعليم اللغات الأجنبية أهمية كبيرة في مجال قياس كفاية متعلم اللغة الثانية أو الأجنبية. وتلك الأهمية للتنوعات اللغوية في مجال قياس كفايات المتعلم في اللغة الثانية أو الأجنبية تقودنا إلى الحديث عن الكفايات اللغوية.

فعلى الرغم من أن الكفاية النحوية grammatical competence كانت بصفة عامة مدار اهتمام الباحثين في اكتساب اللغة الثانية، إلا أن تطوير الكفاية اللغوية الاجتماعية sociolinguistic competence بجانب الكفايات الأخرى ضروري كي يتمكن المتعلم من التواصل بفعالية. (Geeslin Kimberly : 2022)

وقد ناقش مايكل كانالي وميريل سوين (Canale, M., & Swain, M. 1980) في بحثهما الكفاية اللغوية الاجتماعية وصلتها بالكفايات الأخرى. ويشير جيسلين ولوخ (أبوحيمد، ١٤٤٠) إلى أن بحث مايكل كانالي وميريل سوين المميز (١٩٨٠) يعد من أفضل البحوث التي

ناقشـت الكفايـة التواصليـة والكفايـة اللغويـة الاجتماعيـة وعلاقتهـا بفصـول تعليـم اللغـة الثانيـة. ويـرى مايـكل كانـالي وميريـل سـوين أن الكفايـة التواصليـة تتضمـن:

١. الكفايـة النحويـة، وتتضمـن هـذه الكفايـة معرفـة بعناصـر اللغـة وصرفهـا ونحوهـا ودلالتهـا (Canale, M., & Swain, M,1980:29)

٢. الكفايـة اللغويـة الاجتماعيـة، وتتضمـن نوعـين مـن القواعـد: معرفـة بقواعـد اللغـة الاجتماعيـة الحضاريـة sociocultural rules of use ومعرفـة بقواعـد الخطـاب rules of discourse. فمعرفـة القواعـد الاجتماعيـة الحضاريـة لاسـتخدام اللغـة تعـني معرفـة اللغـة فهمًـا وإنتاجًـا لمـا يقـال..

٣. الكفايـة الإسـتراتيجية، ويشـير ذلـك إلى الإسـتراتيجيات اللفظيـة وغيـر اللفظيـة التي يسـتخدمها المتحـدث للتعبـير عـن أي تعـثر في التواصـل بسـبب نقـص في الكفايـة اللغويـة أو الكفايـة اللغويـة الاجتماعيـة (Canale, M., & Swain, M,1980:30)

وفي الواقـع فـإن تلـك الأعمـال الأوليـة لكانـالي وسـوين قـد تُوسِّـع فيهـا وعُدِّلـت منـذ ذلـك الزمـن، وهنـاك اليـوم عـدة تعريفـات متنافسـة للكفايـة التواصليـة. فهنـاك علـى سـبيل المثـال باكمـان Bachman (١٩٩٠) الـذي قـدم أنموذجًـا للكفايـة التواصليـة تفـرق بـين الكفايـة التنظيميـة Organizational Competence والكفايـة التداوليـة pragmatic Competence، إذ تتضمـن الكفايـة التنظيميـة الكفايـة النحويـة والكفايـة النصيـة Textual Competence. والكفايـة النصيـة تعـني القـدرة علـى إنتـاج لغـة متماسـكة، وتتضمـن الكفايـة اللغويـة الاجتماعيـة، إضافـة إلى الكفايـة الأدائيـة (القـدرة علـى أداء الوظائـف اللغويـة).

ويشـير باكمـان وسـافيقنون Bachman and Savignon (1986, p.381) إلى أن مصطلـح الكفايـة التواصليـة أصبـح مسـتخدمًا منـذ ثلاثيـن سـنة تقريبًـا بطـرق مختلفـة حـتى أصبـح يـدل علـى قـدرة الشـخص وحسـن اسـتخدامه للغـة.

الكفاية التواصلية والكفاية اللغوية الاجتماعية:

بالرغـم مـن أهميـة الكفايـة التواصليـة إلا أن الكفايـة اللغويـة الاجتماعيـة تبقـى ذات أهميـة في قيـاس كفايـات المتعلـم للغـة الثانيـة أو الأجنبيـة. ولـم يتضمـن أيُّ تعريـف للكفايـة

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التواصلية ما يشير إلى عدم أهمية الكفاية اللغوية الاجتماعية. بل نرى في الواقع أن من يقرأ قراءة سريعة في البحوث الأخيرة سوف يجد أن هناك عدة دراسات تبحث في الكفاية اللغوية الاجتماعية فقط (مثل دراسة ليمي وريغان وهوارد Regan, Howard, & Lemée, 2009). ولهذا، وبغض النظر عن تسمية الكفاية اللغوية الاجتماعية أو طبيعة تصنيفها ضمن الكفايات، فإننا نرى أنه ينظر إليها بوصفها جزءًا مهمًّا من الكفاية التواصلية. (أبوحيمد ١٤٤٠).

الاختبارات المقننة والكفايات غير النحوية:

الاختبارات اللغوية:

هناك أنواع مختلفة من الاختبارات، منها:

- امتحانات عناصر اللغة الجزئية مقابل امتحانات اللغة الكلية
- الاختبارات المقالية أو الذاتية مقابل الاختبارات الموضوعية
- اختبارات الاستعداد اللغوي
- اختبارات الكفاية اللغوية

وما يهمنا في البحث بشكل أساس هو اختبارات الكفاية اللغوية. وتعد اللغة الإنجليزية من أوسع اللغات التي حظيت باختبارات كفاية لغوية مقننة. وهناك عدة اختبارات في الكفاية للغة الإنجليزية، لعل من أهمها:

١. اختبار IELTS English Language Testing Service الذي يشرف عليه المجلس الثقافي البريطاني في بريطانيا The British Council.

٢. اختبار (TOEFL) Test of English as a Foreign Language الذي يشرف عليه مجلس خدمة الامتحانات التعليمية في أمريكا College Entrance Examination Board .

٣. اختبار (MTELP) Michigan Test of English Language Proficiency الذي تشرف عليه جامعة ميتشجان في أمريكا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تصنيف الكفاية اللغوية في اللغات الأجنبية:

ليس هناك تصنيف واحد متفق عليه للكفايات اللغوية؛ إذ هناك تصنيفات كثيرة، ومن أشهرها:

أولًا: تصنيف ACTFL[1]

(American Council on the Teaching of Foreign Language) (المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية). والذي صنفت فيه الكفاية اللغوية إلى خمسة مستويات وكل مستوى قسم إلى أقسام أخرى. وهذه الأقسام هي:

أولًا: المبتدئ

ثانيًا: المتوسط

ثالثًا: المتقدم

رابعًا: المتفوق

خامسًا: المتميز

ثانيًا: المعيار الذي تم تطويره في وزارة الخارجية الأمريكية – معهد الخدمات الخارجية. الذي قُسمت فيه المستويات إلى خمسة مستويات وكل مستوى إلى مهارتين: هما المحادثة والقراءة. والمستويات الخمسة هي:

أولًا: الكفاءة الابتدائية.

ثانيًا: كفاءة العمل المحدودة.

ثالثًا: الكفاءة المهنية (الاحترافية) الدنيا.

(1) https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuidelines2012.pdf

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

رابعًا: الكفاءة المهنية (الاحترافية) التامة. Rivers, W.M. (١٩٨٠)

خامسًا: كفاءة المتحدث الأصلي أو الثنائية اللغوية.

ثالثًا: الإطار الأوربي المرجعي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها

Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment

ويمكن القول بشكل مختصر إنه قسمت فيه المهارات إلى ثلاث مهارات أساسية هي:

الفهم والحديث والكتابة

كما قسمت مهارة الفهم إلى قسمين هما:

١. الاستماع
٢. القراءة

وقسمت مهارة الحديث إلى قسمين هما:

١. المحادثة أو الفاعل
٢. الإنتاج دون تفاعل كما في الخطب

كما قسمت مستويات كل مهارة إلى ست مستويات هي:

(أ١، أ٢، ب ١، ب ٢، ج١، ج٢).

الكفايات غير اللغوية واختبارات الكفاية اللغوية:

سبق الحديث عن الكفايات اللغوية المختلفة ومنها الكفاية اللغوية الاجتماعية والكفاية التواصلية والكفاية الإستراتيجية، كما سبق الحديث عن التنوعات اللغوية الاجتماعية ودورها في نقل المعاني والرسائل.

ولكن على الرغم مما تحظى به الكفاية النحوية grammatical competence في تعليم اللغات الأجنبية وفي اختباراتها، إلا أن الكفاية اللغوية الاجتماعية بشكل خاص والكفاية

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التواصلية بشكل عام لا تحظى من العناية ما تمثله في اللغة. وتأتي أهمية الكفايات غير النحوية لأن المتعلمين تواجههم تنوعات لغوية مختلفة في المدخلات اللغوية كما أسلفنا.

ولكنها تبقى جوانب غير مرئية في الغالب لمعلمي اللغات الأجنبية ومعدي البرامج التعليمية، وكذلك معدي الاختبارات اللغوية بأنواعها. ولعل خفاء تلك الملامح اللغوية الاجتماعية يكمن في أن أهل اللغة لا يشعرون بها، فهم يمارسون قواعدها في حياتهم اليومية دون شعور أو إحساس واع بممارستها، ولا يشعرون بذلك إلا حين الخروج على تلك القواعد وهو يشبه تمامًا ممارسة أي عادة غير لغوية مثل المشي، فلا يشعر بآلية المشي من طول الخطوة وارتفاعها إلا حين يكون عنده مشكلة في المشي.

ويكتسب أهل اللغة هذا الاستخدام المناسب للغة في سياقها الاجتماعي من خلال معايشة اللغة منذ الصغر، أما بالنسبة لمتعلمي اللغة في بلدها الأصلي، فيمكن القول إنهم يكتسبون الكفاية اللغوية الاجتماعية من خلال الغمر immersion. بل إن بعض من يقيم في بلد اللغة الأجنبية يتوقف عند حد معين في التعلم في جوانب الكفايات وخاصة في الكفاية غير النحوية وهو ما يطلق عليه التحجر اللغوي، ولذا فإن الطريق الأكثر كفاية هو تعليم الكفايات الأخرى في البرنامج إضافة إلى الغمر ((Mizne, Claire Ann (1997) ومن ثم قياسها في اختبارات الكفاية. لذا فإن قياس الكفاية النحوية وتجاهل الكفايات الأخرى سوف يعطي تشخيصًا وحكمًا غير دقيقين لكفاية متعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.

ومتعلمو اللغات الأجنبية لا يلاحظون الناطقين الأصليين حين يستخدمون لغاتهم ثم يحذون حذوهم. أي أن بعضهم يعاني مما يمكن تسميته بقصر النظر الثقافي ((Mizne, Claire Ann (1997) Cultural Myopia. إن الإجابة تكمن في أن اللغة متشكلة بشكل غير واع داخل الإنسان، مما يجعله لا يلاحظ تلك الاختلافات في السلوك اللغوي. والطفل ينشأ من صغره متلقيًا للغة والثقافة في آن واحد. Schieffelin, 1984.

واكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية يتم بشكل عفوي وعبر سنين من عمر الناطق الأصلي (Anna Ghimenton,etl (edt) (2021)

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إن تعليـم اللغـات الأجنبيـة بصفـة عامـة، وتعليـم اللغـة العربيـة بصفـة خاصـة لا يعطـي أهميـة مناسـبة لمكانـة الكفايـة اللغويـة التواصليـة سـواء أكان ذلـك في إعـداد المـواد التعليميـة أم في داخـل قاعـات الدراسـة أم في الاختبـارات سـواء أكانـت تحصيليـة أم معياريـة. ومما لا شـك فيـه أنـه لا يمكـن قيـاس الكفايـة اللغويـة عنـد متعلـم اللغـة الثانيـة قياسًـا دقيقًـا دون أن نأخـذ بعـين الاعتبـار الأنـواع المختلفـة للكفايـات اللغويـة. وقـد كان للغويـات الاجتماعيـة دور في الأخـذ بقيـاس الكفايـات التواصليـة والبعـد عـن اختبـار العناصـر الجزئيـة (Mao, 2022:3)

إن قيـاس كفايـة المتعلـم غـير اللغويـة بمـا في ذلـك الكفايـة الاجتماعيـة والإسـتراتيجية لا يتـم إلا بالسـعي لقيـاس جوانـب تلـك الكفايـات، ومـن تلـك الجوانـب الـتي لابـد مـن قياسـها:

أولًا: قياس قدرته على فهم التنوعات اللغوية:

ثانيًا: قياس قدرته على إنتاج التنوعات اللغوية:

ثالثًا: قياس قدرته في أخذ العوامل التالية بعين الاعتبار فهمًا وإنتاجًا، والعوامل هي:

- العمر
- الجنس
- الخلفية الاجتماعية
- المكانة الاقتصادية
- اسـتخدام اللغـة لإظهـار وضعـه الاجتماعـي، والاقتصـادي، و انتمائـه الجغـرافي.
- المستوى التعليمي و التنوعات اللغوية الاجتماعية

رابعًا: قياس قدرته على استخدام دلالات العناصر غير اللغوية وفهمها:

بحيـث تتضمـن اختبـارات الكفايـة جوانـب مرئيـة لقيـاس قدرتـه علـى إدراك دلالات تلـك العناصـر غـير اللغويـة ومـدى ملاءمتهـا للعناصـر اللغويـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتـأتي أهميـة العناصـر غـير اللغويـة لأن الكفايـة التواصليـة لا تقتصـر علـى العناصـر اللغويـة وحسـن اختيارهـا لمناسـبتها للعوامـل الاجتماعيـة ذات الصلـة بسـياق الحديـث فحسـب، بـل إن هنـاك عناصـر غـير لفظيـة لا تقـل في أهميتهـا عـن اسـتخدام العناصـر اللغويـة، ومـن ذلـك حـركات اليديـن والعينـين والمسـافة بـين المتحدثـين. إن المفاهيـم والأفكار نعـبر عنها غالبًا باللغـة المنطوقـة أو المكتوبـة، فاللغـة هي وسـيلة نقـل تلـك الأفكار، كمـا أن التفاهـم يتـم بـين النـاس باللغـة منطوقـة كانـت أم مكتوبـة.

ولكـن التواصـل غـير اللفظـي هـام في التواصـل اللغـوي، وفي مقالـة تحـت عنـوان الأفعـال تتحـدث بصـوت أعلـى مـن الكلمـات، ذكـر جـون بـو أن هنـاك مناظـرة تلفازيـة في عـام ١٩٦٠ م، هـي الأولى مـن نوعهـا بـين مرشـحَي الرئاسـة ريتشـارد نيكسـون والسـيناتور كينـدي، وقـد شـاهد المناظـرة أكـثر مـن ٧ مليـون ناخـب. وقـد جـرى اسـتطلاع للـرأي حـول أداء المرشـحَين للرئاسـة، وقـد كانـت المفاجـأة أن هنـاك بونًـا شاسـعًا بـين مـن شـاهد المناظـرة وبـين مـن اكتفـى بسـماعها مـن محطـات الإذاعـة.

فقـد أثبـت اسـتطلاع الـرأي أن مـن اكتفـى بالسـماع رأى أن نيكسـون فـاز بالمناظـرة، بينمـا رأى مـن شـاهد المناظـرة أن كينـدي فـاز بالمناظـرة، حيـث تأثـروا بابتسـامات كينيـدي، وأناقتـه وجسـمه الريـاضي. فالإنسـان يسـتخدم حـركات اليـد أو الجسـم للاتصـال. وقـد تكـون تلـك الحـركات بمعيـة اللغـة وحينـذاك تـأتي لتؤكـد المعـنى الـتي تنقلـه اللغـة أو تـأتي لتنقـل معـنى آخـر يختلـف عـن المعـنى الـتي تحملـه دلالـة الكلمـات اللغويـة، فحركـة العينـين أو حركـة اليديـن قـد تعـني شـيئًا مخالفًـا لمـا نقولـه لفظًـا، كمـا أن سـرعة الصـوت أو ارتفاعـه أو انخفاضـه قـد يعـني شـيئًا مخالفًـا لمـا قلنـاه لفظًـا. وقـد توصلـت إحـدى الدراسـات إلى أن ٩٣ ٪ مـن مغـزى الرسـالة الـتي يريـد المتحـدث إيصالهـا لا تصـل للمسـتمع عـن طريـق اللغـة، فـلا تحمـل تلـك الرسـالة الكلمـات أو الجمـل، بـل تحملهـا نغمـة صـوت المتكلـم وتعبـيرات الوجـه (Albert Mehrabian and Susan R Ferris) (١٩٦٧).

إن التواصـل الحقيقـي كمـا يـرى Abercrombie لا يكـون عـبر كلمـات اللغـة أو تراكيبهـا، فتلـك التراكيـب والكلمـات الـتي نسـتخدم فيهـا أعضاءنـا النطقيـة هـي للـكلام، ولكـن

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التواصل الحقيقي الناقل للمعاني يتم عبر استخدام الوسائل غير اللفظية. ومن تلك الوسائل غير اللفظية:

- النظر للمتحدث: فالنظر للمتحدث أثناء الكلام يحمل معان تختلف حسب طبيعة ثقافة ذلك المجتمع.
- اللغة الصامتة: إن الصمت قد يدل على عجز عن البيان أحيانا، وفي أحيان أخرى يحمل الصمت كثيرًا من المعاني لا تحملها بعض الكلمات.
- المسافة بين المتحدثين التي يطلق عليها في علم اللغة الاجتماعي proxemics ، وهي من وسائل التعبير غير اللفظية، فالمسافة بين المتحدثين قد تؤكد أو تخالف المعنى اللغوي للغة المنطوقة.

إن على معدي ومصممي اختبارات الكفايات اللغوية أن يأخذوا بالكفايات السابقة (القدرة على فهم التنوعات اللغوية، والقدرة على إنتاج التنوعات اللغوية، والقدرة على أخذ العوامل الاجتماعية بعين الاعتبار فهمًا وإنتاجًا، والقدرة على استخدام دلالات العناصر غير اللغوية وفهمها).

وهناك صعوبات مختلفة في سبيل تحقيق ذلك ومن تلك الصعوبات:

١. صعوبة قياس تلك الجوانب قياسًا دقيقًا موضوعيًا.
٢. صعوبة إيجاد آلية لتحديد تلك الجوانب المهمة في الكفايات غير اللغوية.
٣. صعوبة إيجاد آلية لقياسها.

ولكن تلك الصعوبات يجب ألا تقف عائقًا في سبيل تضمين جوانب من الكفاية غير النحوية (اللغوية) في اختبارات الكفاية اللغوية؛ لأهميتها في التواصل الفعال كما يدركه أهل اللغة، بل يجب أن يعمل مختصون من الاختصاصات ذات العلاقة في الاختبارات اللغوية والمقاييس واللغويات التطبيقية على إيجاد آلية مشتركة لتضمينها في اختبارات الكفاية والعمل على جعلها قابلة للقياس.

المراجع العربية:

أبوحيمد، إبراهيم (١٤٤٠) اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية تعلم استعمال اللغة في السياق / كمبرلي جيسلين ؛ وأفيزيا يم لونج ؛ ترجمة إبراهيم أبوحيمد. – الرياض، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

المجلس الأوربي (٢٠١٦) الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة معهد تعليم اللغة العربية – جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

Albert Mehrabian and Susan R Ferris (1967) Inference of Attitudes from non- verbal communication in tow Channel, Journal of Consulting Psychology, 31 , pp. 248-252.

Anna Ghimenton, Aurélie Nardy and Jean-Pierre Chevrot (edt) (2021) Sociolinguistic Variation and Language Acquisition across the Lifespan, Jhon Benjamin publishing company

Ash, S. (2013). Social class. In J. K. Chambers & N. Schilling-Estes (Eds.), The Handbook of Language Variation and Change (pp. 350–367). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. New York: Oxford University Press.

Bachman, L. F., & Savignon, S. J. (1986). The evaluation of communicative language profi -ciency: A critique of the ACTFL oral interview. The Modern Language Journal, 70, 380–390.

Campbell, R., & Wales, R. (1970). The Study of Language Acquisition. In Lyons, J. (Ed.), New Horizons in Linguistics, 242-260. Harodsworth: Pinguin Books Ltd

Campbell-Kibler, K. (2009). The nature of sociolinguistic perception. Language Variation and Change, 21, 135–156.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of ommunicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics,1, 1-47.

Geeslin Kimberly (2022) The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Sociolinguisticsm Routledge

Labov, W. (1972b). The social stratification of (r) in New York City department stores. In W. Labov (Ed.), Sociolinguistic Patterns (pp. 43–69). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lauwereyns, S. (2002). Hedges in Japanese conversation: The influence of age, sex, and formality. Language Variation and Change, 14, 239–259.

Mao Anmin (2022) Literature Review of Language Testing Theories and Approaches, Open Access Library Journal 2022, Volume 9, e8741

Mizne, Claire Ann (1997) (1997) Teaching Sociolinguistic Competence in the ESL Classroom, Senior Thesis Projects, 1993-2002. In http://trace.tennessee.edu/utk_interstp2/20

Nardy , Aurélie, Chevrot , Jean-Pierre and Barbu , Stéphanie. The acquisition of sociolinguistic variation: Looking back and thinking ahead1, Linguistics 2013; 51(2): 255 – 284

Rivers, W.M. (1980) Teaching Foreign Language Skills, University of Chicago Press PP. 497-499

Savignon, S. J. (1972). Communicative Competence: An Experiment in ForeignLanguage

Squires, L. (2013). It don't go both ways: Limited bidirectionality in sociolinguistic perception. Journal of Sociolinguistics, 17, 200–237.

Trudgill, P. (1974). The social diff erentiation of English in Norwich. Cambridge: Cambridge University Press

Wagner, S. E., & Sankoff , G. (2011). Age grading in the Montreal French infl ected future. Language Variation and Change, 23 (3), 275.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

مجلة اختبارات اللغة، م ١، ع ٢، ١٤٤٥هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

Journal of Language Testing Vol. 1, No. 2; 2024
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505

jlt@ksaa.gov.sa

تقويم اختبار التصنيف بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود

Evaluation of the placement test in Arabic Linguistics Institute at King Saud University

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-001-002

د. نهلاء البنيان
باحث أكاديمي بقسم الخطط والبرامج بدار جامعة الملك سعود للنشر

تاريخ الإرسال: ٢٠٢٣/٥/٧ تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٧/٢٥

الملخص:

بهدف الكشف عن مدى شمول اختبار التصنيف بالمعهد لمهارات اللغة، وتحديد معايير تصنيف الطلاب والطالبات إلى مستويات لغوية، ومعرفة درجة ملاءمة الاختبار للمستويات اللغوية، إلى جانب الكشف عن آراء المعلمين والمعلمات حول ذلك؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت نتائج البحث عن أن اختبار التصنيف بمعهد اللغويات العربية يشمل المهارات اللغوية بنسب متفاوتة، وأن لبعض المهارات درجات محددة تتفاوت في مدى تناسقها مع مجموع الدرجات الكلي، وتقاس بعض المهارات والعناصر اللغوية قياسًا غير مباشر، وبنسبة أكثر من المتوسط يُصنَّفُ طلاب وطالبات المعهد حسب مجموع الدرجات الكلي، وبنسبة أقل من المتوسط يصنف الطلاب والطالبات حسب معايير مختلفة، وبنسبة أقل من المتوسط تسببت هذه المعايير في وجود فروق لغوية بين مستويات الطلاب والطالبات داخل المستوى اللغوي الواحد، و بنسبة أقل من المتوسط يعاد التصنيف لبعض الطلاب والطالبات عند بَدءِ الدراسة الفعلي دون إعادة إجراء اختبار التصنيف، وبنسبة مماثلة يعاد إجراء اختبار التصنيف لبعض الطلاب والطالبات بعد بَدء الدراسة لتغيير درجة التصنيف، وهذا يدل على أن عملية تصنيف الطلبة غير متوافقة مع مستويات المعهد اللغوية، حيث أظهرت النتائج أن مدى الملاءمة بين اختبار التصنيف والمستويات اللغوية بالمعهد متوسطة، كما كشفت نتائج البحث عن انخفاض مستوى اهتمام بعض معلمي المعهد ومعلماته لأهمية قياس كافة المهارات.

الكلمات المفتاحية:

التقويم، اختبار التصنيف، معهد اللغويات العربية، المستويات اللغوية، مهارات اللغة

Abstract:

The study aimed at investigating the covering degree of the placement test for the four skills and determining the criteria of placing the learners into the language levels. In addition, it seeks to examine the appropriateness of the exam to the language levels.

Results showed that the placement test contained varying proportions of the language skills. It was also shown that some of the language skills were evaluated indirectly or through another language skill. The study also found that in more than average, the learner was classified by the aggregate of their scores and in less the average, other learners were classified according to different set of criteria. These criteria caused noted differences in the learners' levels of language within the same language classroom. Furthermore, some learners are reevaluated at the beginning of the language course which may indicate that the process of classifying the learners may not correspond to the language levels. The study also showed that the language teachers do not care about examining all of the language skills. The test is often executed by administrative staff who are not often educated about language teaching or learning.

Keywords:

placement test, Evaluation , Arabic Linguistics Institute, levels of language, language skills

لمراسلة الباحث: نهلاء البنيان (البريد الإلكتروني: al-nahel@hotmail.com).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة:

للاختبـارات دور ريـادي في الأنظمـة التعليميـة، فهـي وسـيلة رئيسـة لمعرفـة مـدى تمكـن الدارسـين مـن محتـوى مـا يجـري تعليمـه (خرمـا وحجـاج، ١٤٠٨هـ، ص ٢١٤)، كمـا تعـد الاختبـارات وسـيلة مـن الوسـائل الهامـة الـتي يعـوَّل عليهـا في قيـاس قـدرات الطـلاب وتقويمهـا، ومعرفـة مـدى مسـتواهم التحصيلـي، ويتـم بواسـطتها أيضًـا الوقـوف علـى مـدى تحقيـق الأهـداف السـلوكية، والنـواتج التعليميـة (العسـاف والـوزان، ٢٠١٤م). ولهـذا، تعـد الاختبـارات أكـثر أدوات التقويـم شـيوعًا في المؤسسـات التعليميـة في العالـم. كمـا أن للاختبـارات أهميـة خاصـة في برامـج تعليـم اللغـات الأجنبيـة بمـا في ذلـك برامـج تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى، بـل إن اختبـارات اللغـة هـي الوسـيلة الوحيـدة لتقييـم كفايـة المتعلـم وتحصيلـه في كثـير مـن هـذه البرامـج (العصيلـي، ١٤٢٣هـ، ص٢١٩).

وقـد زاد الاهتمـام بالاختبـارات اللغويـة لدرجـة الاعـتراف بهـا مؤسسـيًّا في اللسـانيات التطبيقيـة، فللاختبـارات اللغويـة مجلَّاتهـا الخاصـة، ومؤتمراتهـا المحليـة والدوليـة، وجمعيـة مهنيـة دوليـة تسـمى بجمعيـة الاختبـارات اللغويـة الدوليـة (ILTA) (الحمـد وعبيـدات، ١٤٣٧هـ، ص٨٢١).

وللاختبـارات اللغويـة علاقـة قويـة بتعليـم اللغـة، بحيـث يصعـب فصـل أحدهمـا عـن الآخـر، فهـي المحـك الرئيـس لبيـان مـدى التقـدم في العمليـة التعليميـة اللغويـة (محمـد، ١٤١٧هـ، ص ٣١، ٣٢)، وهـي جـزءٌ لا يتجـزأ مـن برامـج تعليـم اللغـة ذات التكامل بـين برامجها، وهـذا التكامـل ينعكـس في تأثـير كلٍّ منهمـا علـى الآخـر، فـإذا كان برنامـج تعليـم اللغـة برنامجًـا غـير متـوازن أو غـير مـدرك لطبيعـة اللغـة أو طبيعـة اكتسـابها، فـإن هـذا سـوف ينعكـس علـى اختبـار اللغـة، (أبوحيمـد:٢٠٠٦م، ص٧)،

وبهـذا فهـي تركـز علـى تقييـم اللغـة الأولى أو الثانيـة في سـياق المهـارات اللغويـة (الاسـتماع، التحـدث، القـراءة، الكتابـة).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

واختبـار التصنيـف هـو أحـد أنـواع الاختبـارات اللغويـة المصمـم بهـدف توزيـع الطـلاب الجـدد في مجموعـات أو فصـول كل حسـب مسـتواه الـذي يناسـبه قبيـل بَـدء الدراسـة، تبعًـا لتفـاوت مسـتوياته في مهـارات اللغـة (العصيلي، ١٤٢٣هـ، ص٤٢٢) وللمصطلـح مسـمى آخر أورده الدامغ (١٤٣٣هـ)، في معجمـه الموسـوعي وهـو اختبـار تحديـد المسـتوى Placement Test فذكـر أنـه «يشـير للاختبـار الـذي يجـري علـى الطـلاب الجـدد بهـدف وضعهـم في الفصـول المناسـبة لمسـتوى مقدرتهـم اللغويـة» (ص٦٠).

مشكلة الدراسة:

لاحظـت الباحثـة بعـد اطلاعهـا علـى واقـع اختبـار التصنيـف في معهـد اللغويـات العربيـة بجامعـة الملـك سـعود اختـلاف اختبـار تصنيـف الطالبـات عـن اختبـار تصنيـف الطـلاب، حيـث إن اختبـار الطالبـات قديـم لـم يتـم تحديثـه، في حـين اختبـار الطـلاب محـدث، مـع أن لجنـة اختبـار التصنيـف موحـدة ومشـكلة مـن أعضـاء كلا القسـمين: البنـين والبنـات. كمـا أن درجـات التصنيـف مختلفـة تبعًـا لاختـلاف الاختباريـن، في حـين أن المسـتويات اللغويـة، والمقـررات موحـدة بينهمـا، هـذا إلى جانـب أن بعـض الطالبـات والطـلاب يتـم تصنيفهـم في مسـتوى أعلـى، أو أقـل مـن درجـة التصنيـف المدونـة علـى ورقـة الإجابـة، وذلـك لاعتبـارات إداريـة تراهـا اللجنـة، إلى جانـب التقييـم الـذاتي مـن قبـل عضـو اللجنـة عنـد إجـراء الاختبـار. ومـن الملاحظـات أيضًـا: تـرك بعـض الطالبـات والطـلاب ورقـة الإجابـة فارغـة مـن أي إجابـة -رغـم أن معظـم الأسـئلة مـن نـوع الاختيـار مـن متعـدد- مـا ينـبئ باحتماليـة التصنيـف علـى مسـتوى لغـوي أقـل مـن المسـتوى الفعلـي، وأن مهمـة الإشـراف علـى اختبـار الطالبـات الـورقي تقـوم بهـا موظفـات المعهـد الإداريـات، داخـل مكاتـب عملهـن، ممـا يعـني عـدم توفـر الأجـواء الطبيعيـة لإجـراء اختبـار، والحـال مشـابه في اختبـار التصنيـف للطـلاب. وأن دور المعلمـين والمعلمـات يقتصـر علـى عمليـة التصحيـح، وإجـراء الاختبـار الشـفهي، ومنـح درجـة التصنيـف الـتي تكـون في بعـض الحـالات مخالفـة لتلـك المحـددات المكتوبـة علـى وثيقـة درجـات التصنيـف، ممـا ينـبئ بوجـود تقييـم ذاتي مـن قبـل المعلمـات.

ومما سبق، تظهر الحاجة لإجراء هذه الدراسة العلمية المختصة بتقويم اختبار التصنيف، حيث تسعى لتقويم هذا النوع من الاختبارات من حيث مدى شمول اختبار التصنيف بالمعهد على المهارات والعناصر اللغوية، والتعرف على معايير تصنيف الطلاب لمستويات لغوية، والكشف عن مدى ملاءمة الاختبار لمستويات المعهد اللغوية، والتعرف على رأي المعلمين والمعلمات حول ذلك.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

- إسهامها في معرفة مدى شمول اختبار التصنيف بمعهد اللغويات بجامعة الملك سعود للمهارات اللغوية.
- إسهامها في التعرف على معايير التصنيف للمستويات اللغوية المعمول بها في المعهد.
- محاولتها تقدير درجة ملاءمة اختبار التصنيف لمستويات المعهد اللغوية.
- إسهامها في الكشف عن آراء المعلمين والمعلمات حول اختبار التصنيف.
- تعزيزها لأهمية التقويم في العملية التعليمية بوصفه مؤشرًا في تقدير مدى كفاءة المناهج الدراسية ومحتوياتها وأساليب تدريسها.
- تقديرها لأهمية اختبار التصنيف في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- **نتائجها المتوقع نفعها لبعض الفئات، منهم:**
  - معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها.
  - المؤسسات التعليمية التي تُعْنَى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
  - معدو اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أسباب اختيار موضوع الدراسة:

يرجع اختيار هذا الموضوع لأسباب عدة، من أبرزها:

- قلة الدراسات والبحوث في ميدان تعليم اللغة العربية التي تهتم بقضية اختبار التصنيف.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- عـدم وضـوح واقـع اختبـار التصنيـف لمتعلـمي اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا بجامعـة الملـك سـعود.
- إسـهام هـذه الدراسـة في الوصـول إلى معرفـة آراء معلـمي اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة ومعلماتهـا حـول اختبـار التصنيـف في المعهـد.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة من خلال عينة البحث إلى ما يأتي:

- الكشف عن مدى شمول اختبار التصنيف بالمعهد لمهارات اللغة.
- تحديد معايير تصنيف الطلاب والطالبات في المعهد إلى مستويات لغوية.
- معرفـة درجـة ملاءمـة الاختبـار لمسـتويات المعهـد، مـع الكشـف عـن آراء المعلمـين والمعلمـات حـول ذلـك.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الرئيسة الآتية:

- ما مدى شمول اختبار التصنيف في المعهد لمهارات اللغة؟
- ما معايير تصنيف الطلاب والطالبات في المعهد إلى مستويات لغوية؟
- ما درجة ملاءمة الاختبار لمستويات المعهد. وما رأي المعلمين والمعلمات حول ذلك؟

مصطلحات الدراسة:

التقويم: جاء في معجم لسان العرب في مادة قوَم ما يأتي: قَوَّمَ دَرْأَه: أَزال عِوَجَه.

والتقويـم بوصفـه عنصـرًا مـن عناصـر المنهـج هـو التصحيـح والتصويـب، وهـو عمليـة تشـتمل علـى عمليـات فرعيـة تـؤدي إليهـا، مثـل: عمليـة التقييـم بمعـنى التثمـين وعمليـة التشـخيص بمعـنى تحديـد مظاهـر القـوة ومواطـن الضعـف وعمليـة القيـاس أي تكميـم التقويـم، وعمليـة المتابعـة، وعمليـة التغذيـة الراجعـة وإصـدار الحكـم (مرعي، ٢٠٠٠م، ص ٩٧).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اختبار التصنيف: ذكر العصيلي (١٤٢٣هـ) « أن اختبار تحديد المستوى يهدف إلى توزيع الطلاب الجدد في مجموعات أو فصول كل حسب مستواه الذي يناسبه قبيل بدء الدراسة، تبعًا لتفاوت مستوياته في مهارات اللغة » (ص٤٢٢) وأورده الدامغ (١٤٣٣هـ) في معجمه الموسوعي بمسمى اختبار تحديد المستوى Placement Test فذكر أنه «يشير للاختبار الذي يجري على الطلاب الجدد بهدف وضعهم في الفصول المناسبة لمستوى مقدرتهم اللغوية» (ص٦٠).

معهد اللغويات العربية: معهد تابع لجامعة الملك سعود، متخصص في تعليم اللغة العربية لغة ثانية يتكون من ثلاثة أقسام أكاديمية، هي: قسم اللغة والثقافة، وقسم اللغويات التطبيقية، وقسم تدريب المعلمين.

قسم اللغة والثقافة: قسم متفرع عن معهد اللغويات العربية يقوم بالمهام التالية:

- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من طلاب المنح الدراسية وغيرهم، وتزويدهم بالثقافة العربية الإسلامية وذلك من خلال برنامجين أحدهما (مكثف) لطلاب المنح، والآخر (غير مكثف) للمقيمين من غيرهم.
- إعداد ما تتطلبه برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من مناهج ومواد تعليمية وأدوات قياس وتقويم وفقًا لأحدث الأساليب التربوية وتقنيات تعليم اللغة وتطويرها.
- التعاون مع الجهات المعنية على تنفيذ برامج ودورات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها داخل المملكة وخارجها، وتقديم المشورة العلمية حول تلك البرامج والدورات وتطويرها (دليل معهد اللغويات العربية، ص ٤، ٧).

المستويات اللغوية: مستويات خاصة بقسم اللغة والثقافة بمعهد اللغويات العربية، وهي مبنية على المعايير الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وهي أربعة مستويات: (المبتدئ- المتوسط- المتقدم-المتميز) (وثيقة معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ١٤٣٦هـ، ص ١).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مهـارات اللغـة: يقصـد بهـا المهـارات اللغويـة الأربـع الـتي يقيسـها اختبـار التصنيـف قياسًـا مباشـرًا وهـي: (المحادثـة، وفهـم المسـموع، وفهـم المقـروء، والكتابـة)، وعناصـر اللغـة الـتي يقيسـها اختبـار التصنيـف قياسًـا ضمنيًّـا، وهـي: (التراكيـب، المفـردات، الأصـوات) [1]

طـلاب وطالبـات المعهـد: طـلاب المنـح الدراسـية الملتحقـون بمعهـد اللغويـات العربيـة مـن الناطقـين بغـير اللغـة العربيـة بهـدف تعلمهـا لغـة ثانيـة.

معايـير التصنيـف: يقصـد بهـا معايـير تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، الخاصـة بمعهـد اللغويـات العربيـة بجامعـة الملـك سـعود، وهـي موثقـة بوثيقـة علميـة بقسـم اللغـة والثقافـة، حيـث تتضمـن الوثيقـة مجموعـة مـن المجـالات الرئيسـة، وكل مجـال يتضمـن مجموعـة مـن المعايـير، وكل معيـار يتضمـن مجموعـة مـن المؤشـرات الدالـة عليـه (وثيقـة معايـير تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، ١٤٣٦هـ، ص ١).

حدود الدراسة:

اختبـار التصنيـف بمعهـد اللغويـات العربيـة بجامعـة الملـك سـعود للعـام الـدراسي ١٤٤١/ ١٤٤٢هـ.

الإطار النظري للدراسة:

يعطـي اختبـار التصنيـف الأحقيـة للطالـب في التـدرج داخـل مسـتويات مـن الكفايـة المعياريـة ومهارتهـا الـتي تتوافـق مـع مخططـات البرامـج الـتي يقـوم الطالـب في التسـجيل بهـا، وهـو مـا أشـار إليـه تـان (Tan, 2014, p 15) حينمـا ذكـر أن اختبـار التصنيـف يعمـل عـادة علـى تقويـم مسـتوى المهـارات والكفايـة والمعرفـة في موضـوع معـين، وذلـك بغيـة تحديـد مسـتوى الطالـب للتعـرف علـى مـدى امتلاكـه القـدرة علـى تحقيـق معايـير محـددة للكفايـة المُتَطَلَّبـة مـن قِبَـل أحـد البرامـج أو المنظمـات، مثـل اختبـار اللغـة الإنكليزيـة لغـة أجنبيـة «Test of English Language as a Foreign Language»، والمعروف اختصارا بـ (TOEFL).

(١) وثيقـة اختبـار تحديـد المسـتوى مـن قسـم اللغـة والثقافـة غـير منشـورة، مـن إعـداد الأسـتاذين حسـن السـياري ومحمـد الغانـم.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويمنح اختبار التصنيف الطالب القدرة على حيازة درجات أكاديمية معتمدة، تؤهله للدخول في برامج أكثر تقدمًا. كما يساعد اختبار التصنيف على تحرير متعلمي اللغة من قيود اليأس والتأخر التعليمي والدراسي، وذلك من خلال وضعهم في تصنيفات تناسب مستوياتهم وكفايتهم اللغوية، وهو ما أشار إليه غرين (Green, ٢٠١٨, p١) حيث وضح أن استخدام اختبار التصنيف يعكس فكرة استقاء المتعلمين لكافة جوانب اللغة على النحو الأمثل حينما يتم توزيعهم على عدة تصنيفات تطابق مستوياتهم بشكل كبير، بالإضافة إلى جمعهم مع من يماثلونهم في المستوى والكفاية من المتعلمين الآخرين، كما يعد اختبار التصنيف أداة مفيدة تساعد على اتخاذ القرارات حول أنسب التصنيفات التي توائم مستويات الطلاب وكفايتهم.

هذا، ويشير الفاروق (٢٠١٣م) إلى أن اختبار التصنيف لا يعالج نِقاطًا تعليمية معينة، ولكنه اختبار عام يختبر ما عند الدارس وما حصّله قبل أن يُختَبر، ويجب أن يكون هذا الاختبار شاملًا لكل ما حصَّله الطالب من معلومات، وكل ما وصل إليه من كفاية في اللغة الهدف، ولابد أن يشتمل هذا الاختبار على الجانب المنطوق والمكتوب في اللغة، وتكون هذه الاختبارات متنوعة بحيث لا تقتصر على نوع واحد من الاختبارات، وهذا النوع من الاختبارات تظهر نتائجه بسرعة لأن تصنيف الطلبة أمر مطلوب من البداية (ص٢٦).

ومما سبق، تلاحظ الباحثة أن اختبار التصنيف يعمل على وضع الطالب في موضع يسمح له بتحقيق أهداف البرامج التعليمية التي تتوافق مع مستويات مهارته وكفايته، وهو ما يمنعه من اختزان الانفعالات السلبية حول مستواه في حال تصنيفه في مرتبة تعليمية تتعارض مع معدل مهارته وكفايته.

كما يتمثل مفهوم اختبار التصنيف في كونه وسيلة لتحديد المرتبة التعليمية التي تناسب مستوى المتعلم من حيث امتلاكه لمفاتيح اللغة، ولقد ذكر الباحثون في اختبار التصنيف تعريفات متعددة بعدِّه أحد المصطلحات اللغوية المهمة، حيث جاءت هذه التعريفات متفقة في مضمونها، ومختلفة في صياغتها، وذلك حسب رؤية الباحث

للمصطلح، وعليه لم يستقر العلماء على تعريف محدد، بل هناك مسمى آخر له وهو اختبار تحديد المستوى، وستتدرج الباحثة في التعريفات بالبدء بتعريف المصطلح عند العلماء الأجانب ومن ثم العرب، ومن ثم ستنتهي بتعريف المصطلح إجرائيًا. وفيما يلي تناول لأهم مفاهيم اختبارات التصنيف:

جاء في تعريف لارسون وهيندركس (Larson, & Hendricks, 2009, p 310) لاختبار التصنيف ما يوضح العلاقة الارتباطية بين الدورات والاختبارات حيث ذكرا أنها «الاختبارات التي تُصَمَّمْ بغية تحديد الدورة التدريبية التي تتماشى مع مستوى الطالب اللغوي في نطاق الدراسة». ووافقهما تعريف سافيكي (Savicki, 2011, p 64) بوصفه اختبار التصنيف على أنه «مجموعة من الاختبارات التي يتم منحها لطلاب الكليات والمعاهد حتى يتم تحديد مستوى الدورات التدريبية اللغوية التي ينبغي على كل طالب الالتحاق بها».

وأكد المعنى ذاته تعريف آساوكا (Asaoka, 2013, p 3) لاختبارات التصنيف حيث ذكر أنها «مجموعة من الاختبارات التي يتم استخدامها من أجل تصنيف المستوى اللغوي للمتعلمين ووضعهم في الصفوف الدراسية اللغوية التي تطابق مستوياتهم في السياقات التدريسية».

في حين جاء تعريف توبور (Topor, 2014, p 972) موضحًا علاقة اختبار التصنيف بتحديد المستوى اللغوي بما يتوافق مع المقرر الدراسي لذات المستوى الذي صنف عليه حيث ذكر أنه «الاختبار الذي يتم تصميمه ليطابق المستوى اللغوي لكل طالب مع المقرر الدراسي المحدد لهذا المستوى».

كما أكد غايلارد (Gaillard, 2014, p 3) أن اختبار التصنيف يستخدم لتحديد مستوى الأداء اللغوي كي يتسنى تصنيف الطلاب ضمن مجموعة ملائمة، فعدَّه في تعريفه «مجموعة من الاختبارات التي يتم استخدامها لتحديد مستويات أداء الطلاب من أجل تصنيفهم داخل مستوى التدريس اللغوي لكلٍّ منهم».

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وجاء تعريف محمد (١٤١٧م) لاختبار التصنيف محددًا الهدف من إجراء هذا الاختبار، وموضحًا الفرق بينه وبين غيره من الاختبارات العلمية ومحددًا لزمن إجراء الاختبار، حيث وصفه بأنه «اختبار يصمم بهدف توزيع الدارسين الجدد كلٌّ حسب مستواه في مجموعة من المجموعات التي تناسبه، حتى يتسنى له البدء في دورة اللغة، وهذا الاختبار لا يعالج نِقاطًا تعليمية معينة، ولكنه اختبار عام يختبر ما عند الدارس وما حصله قبل أن يجلس للاختبار» (ص٣٥).

كما أكد العصيلي (١٤٢٣م) ذلك الهدف مع توضيح الزمن بزيادة ذكر إيجابيات الاختبار فوضح أنه «اختبار يهدف إلى توزيع الطلاب الجدد في مجموعات أو فصول كُلٌّ حسب مستواه الذي يناسبه قبيل بدء الدراسة، حتى لا يجلس الطالب مع مجموعة أعلى من مستواه فلا يستطيع السير معهم، أو مع مجموعة أدنى من مستواه فيفقد الحماس أو يصاب بالإحباط وخيبة الأمل» (ص٤٤٦).

وأورده الدامغ (١٤٣٣م) في معجمه الموسوعي بمسمى اختبار تحديد المستوى Placement Test مشيرًا لنوعية الطلاب والهدف من إجراء الاختبار فذكر أنه «الاختبار الذي يجري على الطلاب الجدد بهدف وضعهم في الفصول المناسبة لمستوى مقدرتهم اللغوية» (ص٦٠)

ووافق الفاروق (٢٠١٣م) من سبقه بوصف اختبار التصنيف بأنه «الاختبار الذي يصمم بهدف توزيع الدارسين الجدد كُلٌّ حسب مستواه في مجموعة من المجموعات التي تناسبه» (ص ٢١).

ومما سبق، يمكن استعراض ملاحظة سعي الباحثين إلى توضيح الهدف من إجراء اختبار التصنيف في تعريفاتهم، إلى جانب توضيح نوعية الطلاب، حيث إنه يجري على الطلاب الجدد كي يتم تصنيفهم ضمن مجموعة من الطلاب المماثلين لهم في المستوى اللغوي، مع ذكرهم لأهمية التوافق بين المستوى اللغوي والمقرر الدراسي الذي سيدرسه الطالب بعد التصنيف والبدء بالدراسة، ولم تجد الباحثة ما يشير في تلك التعريفات إلى محتوى الاختبار، و المهارات اللغوية التي يقيسها، وعليه تخرج الباحثة بتعريف يضم

محتـوى الاختبـار إضافـة لمـا سـبق مـن اجتهـاد الباحثـين فتعرفـه إجرائيًـا حسـب اطلاعهـا علـى الأدبيـات السـابقة، بالإضافـة لعينـة البحـث المتمثلـة بنمـوذج اختبـار التصنيـف بمعهـد اللغويـات العربيـة بجامعـة الملـك سـعود بأنـه «اختبـار قبلـي يقيـس مسـتوى الطالـب اللغـوي في المهـارات اللغويـة الأربـع، فهـم المسـموع، وفهـم المقـروء، والتحـدث، والكتابـة، ويطبـق علـى الطـلاب المسـتجدين بالمعهـد لتعلـم اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة، تفيـد نتيجتـه في تصنيـف كلٍّ طالـب ضمـن مجموعـة مطابقـة لمسـتواه، بالإضافـة لمطابقـة مسـتواه اللغـوي لأهـداف مقـررات المسـتوى الـدراسي ومحتوياتهـا؛ ليتـدرج في تعلـم اللغـة مـن آخـر مسـتوى لغـوي يمتلكـه، كـي يرتقـي بعـد ذلـك لمسـتوى لغـوي أعلـى منـه».

ولاختبـار التصنيـف أهميـة تنبـع مـن هدفـه، فـيرى سـكر (٢٠١٦) بـأن اختبـار التصنيـف يسـاعد معلـم اللغـة علـى ملاحظـة مـدى تفـاوت مسـتويات الطـلاب في الخلفيـات اللغويـة، وعلـل ذلـك بفرضيـة وضـع جميـع الطلبـة في مسـتوى لغـوي واحـد، فلـن يتمكـن المعلـم حينهـا مـن التعامـل معهـم، بالإضافـة لعـدم اسـتفادة أغلـب الطلبـة ممـا يقـدم لهـم مـن مـواد لغويـة، وخاصـة الضعـاف والأقويـاء منهـم، وعليـه يؤكـد أهميـة اختبـار التصنيـف كـي يوضـع كل طالـب في المسـتوى المناسـب لـه. هـذا إلى جانـب أهميـة أخـرى تتعلـق بمعرفـة مسـتواهم التحصيلـي، والوقـوف علـى رفـع الكفايـات اللغويـة، وتحقيـق الأهـداف التعليميـة، ومـا يقدمـه المعلـم مـن برامـج تعليميـة تسـاعد المتعلـم علـى رفـع الكفايـة اللغويـة.

كمـا تتمثـل أهميـة اختبـارات التصنيـف في مسـاعدة الطـلاب علـى تحديـد مسـتوياتهم ومهاراتهـم اللغويـة بالإضافـة لتحقيـق المسـاواة وتعميـم المنفعـة علـى الجميـع، كمـا ورد في رأي سـولايا (Solaja, 2016) حينمـا وضـح أن اختبـار التصنيـف يسـاعد علـى فـرز الطـلاب الجـدد ممـن يرغبـون في الالتحـاق بالمجموعـات التعليميـة، وذلـك مـن أجـل مسـاعدتهم علـى اللحـاق بمسـتوى زملائهـم، وتحقيـق المسـاواة في الكفايـة لمسـتويات الطـلاب وفعاليتهـا.

بالإضافـة إلى ذلـك، تعمـل اختبـارات التصنيـف علـى تحديـد المسـتوى اللغـوي للطـلاب ضمـن البرنامـج التعليمـي، وهـو مـا أشـار إليـه إينجـين (Engin, 2012) حينمـا وضـح أن اختبـار التصنيـف يعمـل علـى تسـكين الطـلاب المسـتجدين ضمـن المرحلـة الدراسـية الملائمـة في

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البرامج التعليمية التي تتوافق مع قدراتهم اللغوية. ويرجع الفضل لاختبار التصنيف في تدشين أكثر من تصنيف يضم مجموعات طلابية بحيث تتكون كل مجموعة من قدرات طلابية لغوية مماثلة وذلك في بداية كل دورة تدريبية.

كما يعمل اختبار التصنيف أيضًا على إعطاء الطلاب نظرة متفحصة حول نوعية الدراسة التي يجدر بهم الالتحاق بها وفقًا لمهاراتهم، بالإضافة إلى تحسين القدرة على الإعداد للدراسة الجامعية، وهو ما أشار إليه طومكو (Tomko, ٢٠١١, p ٦) حيث بيَّن رأيه أن اختبارات التصنيف تساعد على تحديد نقطة البداية التي سوف يبدأ من خلالها الطالب في دراسته الجامعية وفق التسلسل الخاص بالمقرر أو المنهج الدراسي، فمعظم الطلاب لا يعرفون أي الدورات التدريبية تُعَد مناسبة لما يمتلكونه من مهارات، وبناء عليه لا يعرفون نوع المهارات التي يجب عليهم تطويرها في المرحلة الثانوية من أجل التجهز للانتقال إلى مرحلة التعليم العالي والإعداد لها.

ومما سبق، يلاحظ أن أهمية اختبارات التصنيف تتمثل في كلٍّ من توحيد المستويات المهارية للطلاب، ومساعدتهم على الاستفادة من نفس الجوانب من المهارات والقدرات، كذلك يعمل اختبار التصنيف على مساعدة الطلاب ليتم تصنيفهم داخل البرامج التعليمية الملائمة لمهاراتهم وقدراتهم، كما يعمل كذلك على تجهيز الطلاب لمراحل تعليمية متقدمة كمرحلة التعليم العالي.

ولاختبار التصنيف بمعهد اللغويات العربية إجراءات خاصة، حيث أعد كلٌّ من الأستاذين محمد الغانم، وحسن السياري، بصفتهما عضوي هيئة تدريس بقسم اللغة والثقافة بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود دليلًا إرشاديًّا يصفانِ فيه إجراءات اختبار التصنيف بالمعهد، تلخص الباحثة أهم تلك الإجراءات في النِقاط الآتية:

- **القياس:** يقيس الاختبار مهارات اللغة (المحادثة، وفهم المسموع، وفهم المقروء، والكتابة) قياسًا مباشرًا، وعناصر اللغة (الأصوات، والمفردات، والتراكيب) قياسًا ضمنيًّا من خلال مهارتي المحادثة والكتابة.

- **الهدف:** يهدف الاختبار إلى تحديد المستوى اللغوي للطلاب المتقدمين للانضمام إلى قسم اللغة والثقافة، مما يسهل على المختصين تصنيفهم إلى خمسة مستويات حسب درجاتهم التي اكتسبوها من الاختبار، وهي: (الأول والثاني والثالث والرابع وما بعد الرابع).
- **المكونات:** يتكون الاختبار من أربعة أجزاء:

الأول: ورقة أسئلة المحادثة. (وتكون مع المدرس)

الثاني: ورقة نصوص الاستماع. (وتكون مع المدرس)

الثالث: ورقة الأسئلة، وتشمل أسئلة مهارات اللغة عدا المحادثة. (تكون مع الطالب).

الرابع: ورقة الإجابة وهي المكان المخصص لتظليل إجابات الطالب الصحيحة بعد قراءته الأسئلة المدونة في ورقة الأسئلة. (تكون مع الطالب).

- **الزمن:** مدة الاختبار ٩٠ دقيقة مقسمة إلى مرحلتين: الأولى ١٥ دقيقة فأقل لاختبار المحادثة، والثانية: ٧٥ دقيقة لبقية المهارات.
- **طريقة الإجابة:** تختلف طريقة الإجابة عن الأسئلة بحسب المهارة المراد اختبارها، وهي تنقسم لثلاث طرائق:

الطريقة الأولى: اختبار المحادثة، ويكون بالإجابة الشفوية عن الأسئلة المطروحة من قبل المعلمين.

الطريقة الثانية: اختبار فهم المسموع والمقروء، ويكون بتظليل الدائرة تحت الحرف الصحيح في ورقة الإجابة.

الطريقة الثالثة: اختبار الكتابة، ويكون بكتابة ما يطلب من الطالب في ورقة الأسئلة في المكان المخصص.

- **الإجراءات:** تتنوع الإجراءات بتنوع أجزاء الاختبار المراد أداؤها، ويمكن تقسيم الإجراءات إلى الآتي:

المحادثة: يجري الاختبار مختصان، ويتناوبان في طرح الأسئلة، ففي حين يناقش أحدهما الطالب يدون الآخر ملاحظاته. وبعد نهاية الاختبار يدون كلا المختصين درجتهما من ٢٥ وتقسم على ٢. (ويجب تقويم الطالب وفقًا للمعايير الشفوية الملحقة بالاختبار).

فهم المسموع: تقرأ على الطالب نصوص الاستماع التسع عشرة؛ واحدًا تلو الآخر قراءةً تدريجية (من ورقة المعلم).

وبعد قراءة النص يمنح الطالب خمس عشرة ثانية لكل سؤال في النص، ثم يشرع في قراءة النص الثاني وهكذا إلى انتهاء النصوص.

فهم المقروء: يوجه الطالب لقراءة النصوص في ورقة الأسئلة وعددها ١٣ نصًّا و٢٥ سؤالًا، وبعد كل نص يجيب عن السؤال بتظليل الدائرة الصحيحة تحت الحرف الصحيح في ورقة الإجابة.

الكتابة: في قسم الكتابة من ورقة الأسئلة، يوجه الطالب بكتابة الأجوبة تحت كل سؤال في المكان المخصص.

- **تطبيق الاختبار:**

توزيع ورقة الإجابة وورقة الأسئلة على الطلاب، وشرح طريقة الحل.

اختبار فهم المسموع (١٠دقائق)، ويتبعه اختبار فهم المقروء (٢٥دقيقة).

تسحب ورقة الإجابة وتبقى أوراق الأسئلة لإكمال اختبار الكتابة (٤٠دقيقة).

تحديد موعد لكل متقدم لاختبار المحادثة (١٥ دقيقة فأقل).

- **آلية تحديد مستوى الطالب:**

روعي في تصميم اختبار التصنيف بمعهد اللغويات وبنائه المخرجات التعليمية لمستويات قسم اللغة والثقافة، وكذلك درجة النجاح التي تسمح للطالب

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بالانتقال من مستوى لآخر في حال اكتسابها وهي ٦٠٪ من مهارات المستوى، وعلى هذا فقد وزعت درجات الاختبار على خمسة مستويات لكل مستوى مدى محدد من الدرجات. ويشير الجدول أدناه إلى تحديد مستوى الطالب وفقًا للدرجة المكتسبة:

تحديد مستوى الطالب وفقًا للدرجة المكتسبة

المستوى	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	مجتاز
الدرجة	٠-أقل من ٢٠	٢٠-أقل من ٤٠	٤٠-أقل من ٦٠	٦٠-أقل ٨٠	٨٠-١٠٠

يحتوي اختبار التصنيف بمعهد اللغويات العربية على أربعة أقسام، كل قسم يقيس مهارة من مهارات اللغة، وهذه الأقسام هي:

أولًا: المحادثة. وتتضمن مجموعة من الأسئلة التي تستحث الطالب على إنتاج لغة شفوية، وقد راعت هذه الأسئلة مبدأ التدرج والشمول، لتكون قادرة على تحديد مستوى لغة الطالب شفويًا.

ثانيًا: فهم المسموع. وفيه خمسة وعشرون سؤالًا من تسعة عشر نصًا يستمع لها الطالب.

الثالث: فهم المقروء. وفيه خمسة وعشرون سؤالًا من ثلاثة عشر نصًا مقروءًا

الرابع: الكتابة. وفيه أربعة أسئلة شاملة متدرجة.

ومما سبق، تُلاحظ تجارب معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود ومحاولاته في تصميم اختبار تصنيف وتحديثه، ولكن حتى تاريخ إجراء البحث لم يعتمد تطبيق أي منها.

الدراسات السابقة:

تطرقت بعض الدراسات السابقة لموضوع اختبار التصنيف، وتستعرض هذه الدراسة جملة من الدراسات التي استفادت منها الباحثة مع الإشارة إلى أبرز ملامحها،

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتقديم تعليق عليها يتضمن نِقاط التشابه ونِقاط الاختلاف لكي تتضح الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية. **فمن هذه الدراسات دراسة عمر، (١٩٩٨م)** التي جاءت تحت عنوان «أساليب تقويم مستوى اللغة العربية لدى الطلاب الجدد المقبولين للدراسة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا». وقد هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين درجات اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية، ومن ثم تحديد مدى قدرة امتحانات المواد التي قدمت باللغة العربية، وتحديد مدى قدرة اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية على التنبؤ بالتحصيل المستقبلي للطلاب في المواد التي قدمت لهم باللغة العربية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي. وبينت النتائج بعد تحليلها أنه لا علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية ودرجات امتحانات المواد التي قدمت، نظرًا لمعاملات الارتباط الضعيفة. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن تحصيل الطلبة في امتحانات المواد لم يكن ناتجَ عاملٍ واحدٍ (اختبار تحديد المستوى) وإنما هناك عوامل أخرى عديدة ينبغي الالتفات إليها في هذا المجال. **ودراسة الحبيبي، (١٤٣٣هـ)** التي جاءت تحت عنوان «تصور مقترح لاختبارات تحديد المستوى في مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية». وهدفت إلى بناء اختبار تحديد المستوى في ضوء معايير الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى. واستخدم الباحث المنهج الوصفي في وضع معايير الكفاءة اللغوية، وأسلوب المحتوى في تحليل اختبارات تحديد المستوى في اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك حاجة ملحة إلى توحيد مستويات تعليم اللغة العربية، كما أظهرت الحاجة القوية إلى اختبار تحديد مستوى يتضمن المهارات الأربع، ولا يقتصر على مهارات محددة، بالإضافة إلى الحاجة إلى توافر معايير للكفاءة العامة في اللغة العربية يشتق من خلالها اختبار تحديد المستوى وأيضًا الحاجة إلى تقنين اختبار تحديد المستوى، والحاجة إلى بناء اختبارات تحديد المستوى على أساس المعايير المرجعية الموحدة للكفاءة اللغوية، ودراسة السحيمي (١٤٣٣هـ) التي جاءت تحت عنوان «تقويم اختبارات تحديد المستوى للطلاب الملتحقين للدراسة ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة

المنـورة في ضـوء المعايـير العلميـة». وقـد هدفـت هـذه الدراسـة إلى التعـرف علـى الواقـع الحالي للاختبـارات، وأدوات التقويـم المسـتخدمة، ومدى كفـاءة القائمـين عليها، واسـتخدم الباحـث المنهـج الوصفـي التحليلـي بمدخليـه (الوثائقـي والمسـح الاجتماعـي)، وأوضحـت النتـائج أنـه توجـد فـروق دالـة إحصائيًـا بـين المعلمـين والمعلمـات في مسـتوى الخـبرة المهنيـة، وأنـه توجـد فـروق دالـة إحصائيًـا بـين المعلمـين في المؤهـل العلـمي، وكذلـك أوضحـت النتـائج أنـه لا توجـد فـروق دالـة إحصائيًـا بـين المعلمـين والمعلمـات في التخصـص الأكاديـمي ممـا يعـني عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في درجـة ممارسـة المعلمـين والمعلمـات تبعًـا لتخصصاتهـم الأكاديميـة، أمـا مـا يتعلـق بمـدى توافـر المعايـير العلميـة مـن صـدق، وثبـات، وتميـيز، وموضوعيـة، وعلميـة في اختبـارات تحديـد المسـتوى وآليـة تنفيذهـا فأوضحـت النتـائج أنهـا تفتقـر نوعًـا مـا إليهـا لأن عمليـة الاختبـارات بشـقيها التحريـري والشـفوي غـير مقننـة، وأغلبهـا قائـم علـى اجتهـادات شـخصية لا تتبـع منهجًـا أو خطـة مرسـومة تكـون منطلقًـا لهـم في ذلـك، **ودراسـة فـاروق (١٤٣٤هـ)** الـتي جـاءت تحـت عنـوان «تحليـل بنـود الاختبـار»، وقـد هدفـت إلى معرفـة بنـود اختبـار التصنيـف في البرنامـج الخـاص لتعليـم اللغـة العربيـة بجامعـة مولانـا مالـك إبراهيـم الإسـلامية في مـالانج مـن حيـث مسـتوى ثبـات الاختبـار وصعوبتـه وتميـيزه. واسـتخدم الباحـث المنهـج الوصفـي التقويـمي، وكانـت الأداة هـي البرنامـج الحاسـوبي Anates، وقـد أظهـرت نتيجـة الدراسـة أن اختبـار التصنيـف في ذلـك البرنامـج للعـام الـدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م كان جيـدًا؛ إذ جـاءت نتيجـة مسـتوى صـدق الاختبـار عاليـة جـدًا (٩٨٪)، ومسـتوى صعوبتـه متوسـطة (٦٦٪)، وكذلك مسـتوى التمييز متوسـط (٤٢٪)، **ودراسـة أبـو شـريعة والنجـران ومحمـد (٢٠١٤م)** الـتي جـاءت تحـت عنـوان «تقويـم اختبـارات تحديـد المسـتوى للطلبـة الوافديـن للدراسـة في معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا في ضـوء معايـير الجـودة»، وقـد هدفـت إلى التعـرف علـى مواصفـات الاختبـار الجيـد طبقًـا لمعايـير الجـودة، ومعرفـة مـدى مطابقـة اختبـارات تحديـد المسـتوى المقدمـة للطـلاب الوافديـن للجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنـورة ومواصفـات الاختبـار الجيـد. واسـتخدم الباحثـون المنهـج الوصفـي التحليلـي. وقـد أظهـرت نتـائج الدراسـة انخفـاض مسـتوى إلمـام واضعـي اختبـارات تحديـد المسـتوى بشـروط إعـداد الاختبـارات التحصيليـة ومعاييرهـا، أو عـدم الالـتزام بتلـك الشـروط والمعايـير في إعـداد الاختبـارات، وأن الاختبـارات

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الـتي تتصـل بتحديـد المسـتوى لـم يجـر عليهـا أي دراسـة مـن قبـل، كمـا لـم يتـم التأكـد مـن مـدى صدقهـا وثباتهـا، بالإضافـة إلى أن أسـئلة الاختبـار لا يظهـر فيهـا التـدرج في المسـتويات. كمـا جـاءت جميـع معايـير اختبـار تحديـد المسـتوى المعمـول بـه حاليًـا عنـد درجـة (مسـتوفٍ لحـد مـا)، باسـتثناء معيـار تصحيـح الاختبـار فقـد جـاء (غـير مسـتوفٍ)، وأيضًـا نـدرة الاختبـارات الحديثـة الـتي تواكـب المتغـيرات المعاصـرة، **ودراسـة علـي، وحسـن، والبهـروم (١٤٣٦هـ)** الـتي جـاءت تحـت عنـوان «صلاحيـة مكونـات اختبـار تحديـد المسـتوى في اللغـة العربيـة دراسـة تحليليـة للمفـردات والقـراءة والنحـو». وقـد هدفـت إلى تقديـم رؤيـة نقديـة تقييميـة لبنـود المفـردات، والقـراءة، والنحـو في اختبـار تحديـد المسـتوى في اللغـة العربيـة المطبـق في مركـز اللغـات والتنميـة العلميـة بالجامعـة الإسـلامية العالميـة في ماليزيـا، وتمـت هـذه الدراسـة وفـق المعايـير والصيـغ الإحصائيـة الـتي رصـدت تربويًّـا لمثـل هـذا النحـو مـن الدراسـات. وقـد أظهـرت نتـائج الدراسـة فاعليـة معظـم تلـك البنـود، واعتـدال معامـل الصعوبـة؛ إذ أجـاب نصـف الطـلاب علـى أكـثر الأسـئلة، في حـين تعـاني البنـود مـن بعـض القصـور في جانـب قـوة بعـض المشـتتات في أسـئلة الاختيـار مـن متعـدد للمفـردات. كمـا أظهـرت أن بنـود النحـو امتـازت بقـدر جيـد مـن الصـدق، ولكنهـا تحتـاج إلى زيـادة في عددهـا وَفقًـا للأسـس المنهجيـة المعروفـة، **ودراسـة سـكر (١٤٣٧هـ)** الـتي جـاءت تحـت عنـوان «اختبـارات تحديـد المسـتويات اللغويـة لمتعلـمي اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا» وقـد هدفـت إلى تحديـد أسـس إعـداد اختبـارات تحديـد المسـتوى اللغـوي للطلبـة الوافديـن الذيـن يلتحقـون ببرامـج تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، ووضـع برامـج تعليميـة تناسـب المسـتوى اللغـوي الـذي يلتحـق بـه الطالـب الوافـد في أثنـاء تعلمـه اللغـة، وتصنيـف الطلبـة إلى مسـتويات لغويـة، وذلـك في ضـوء مفهـوم الكفايـة اللغويـة، وتصميـم دليـل خـاص لمعايـير تحديـد المسـتوى اللغـوي وأسسـها لطلبـة اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا. واسـتخدم الباحـث المنهـج الوصفـي في بنـاء معايـير الكفـاءة اللغويـة، واسـتخدم أيضًـا أسـلوب التحليـل والوصـف لمجموعـة مـن البرامـج التعليميـة، وخاصـة برامـج تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا. وقـد أظهـرت نتـائج الدراسـة أن إعـداد اختبـار تحديـد المسـتوى في اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا علـى أسـاس معايـير تصـف مسـتويات الكفـاءة اللغويـة تسـاعد القائمـين علـى الاختبـارات علـى الوصـول إلى نتـائج دقيقـة في تحديـد مسـتويات الطـلاب التعليميـة،

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ودراسـة الفـوزان (٢٠٢٠م) الـتي جـاءت تحـت عنـوان «واقـع الاختبـارات اللغويـة لمتعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بغيرهـا في جامعـة الملـك سـعود» وقـد هدفـت إلى الكشـف عـن واقـع الاختبـارات اللغويـة المقدمـة لمتعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بغيرهـا في معهـد اللغويـات العربيـة بجامعـة الملـك سـعود. واسـتخدم الباحـث المنهـج الوصفـي التحليلـي. وأسـفرت نتـائج البحـث عـن أن الاختبـارات اللغويـة المقدمـة لمتعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بغيرهـا تفتقـر إلى كثـير مـن الأسـس السـليمة للاختبـارات اللغويـة ومعاييرهـا سـواء علـى مسـتوى الشـكل أم علـى مسـتوى المضمـون. ويرجـع ذلـك إلى عـدم اعتمـاد هـذه الاختبـارات علـى جـدول مواصفـات وعـدم التحقـق مـن صدقهـا، وثباتهـا، وصعوبتهـا، وتميـيز مفرداتهـا.

ظهـر للباحثـة تنـوع أهـداف هـذه الدراسـات مـا بـين التعـرف علـى واقـع اختبـار التصنيـف، وأدوات التقويـم، وكفـاءة القائمـين عليهـا، أو بنـاء اختبـار التصنيـف في ضـوء معايـير الكفـاءة اللغويـة، أو التعـرف علـى مواصفـات الاختبـار الجيـد طبقًـا لمعايـير الجـودة، أو معرفـة بنـود اختبـار التصنيـف، أو تقديـم رؤيـة نقديـة تقييميـة لبنـود المفـردات والقـراءة والنحـو، أو تحديـد أسـس إعـداد اختبـار التصنيـف مـع وضـع برامـج تعليميـة، أو تصميـم دليـل خـاص لمعايـير اختبـار التصنيـف وأسسـه، أو الكشـف عـن واقـع الاختبـارات اللغويـة المقدمـة لمتعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بغيرهـا في ضـوء المعايـير العلميـة.

أمـا مـن حيـث المنهـج: فقـد اتبعـت جميـع الدراسـات السـابقة المنهـج الوصفـي، غـير أن بعضهـا اسـتعان بمنهـج إضـافي يحقـق أهـداف دراسـته، وجـاءت الإضافـات علـى النحـو الآتي:

- المنهج الوصفي وأسلوب المحتوى.
- المنهج الوصفي التحليلي بمدخليه (الوثائقي والمسح الاجتماعي).
- المنهج الوصفي التقويمي.
- المنهج الوصفي التحليلي.

ومن حيث النتائج:

توصلـت الدراسـات السـابقة لعـدة نتـائج؛ تعرضهـا الباحثـة بطريقـة جامعـة للدراسـات المشـتركة بمعهـد أو مركـز لغـوي، علـى النحـو الآتي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **نتـائج الدراسـات السـابقة حـول اختبـار التصنيـف في مركـز اللغـات بالجامعـة الإسـلامية العالميـة بماليزيـا:**

- لا علاقـة ذات دلالـة إحصائيـة بـين درجـات اختبـار تحديـد المسـتوى في اللغـة العربيـة ودرجـات امتحانـات المـواد الـتي قدمـت.
- أن تحصيـل الطلبـة في امتحانـات المـواد لـم يكـن نـاتجَ عامـلٍ واحـدٍ (اختبـار تحديـد المسـتوى) وإنمـا هنـاك عوامـل أخـرى عديـدة ينبغـي الالتفـات إليهـا في هـذا المجـال.
- فاعليـة بنـود المفـردات، والقـراءة، والنحـو في اختبـار تحديـد المسـتوى في اللغـة العربيـة، واعتـدال معامـل الصعوبـة؛ إذ أجـاب نصـف الطـلاب علـى أكـثر الأسـئلة، في حـين تعـاني البنـود مـن بعـض القصـور في جانـب قـوة بعـض المشـتتات في أسـئلة الاختيـار مـن متعـدد للمفـردات.
- فاعليـة بنـود النحـو، ولكنهـا تحتـاج إلى زيـادة في عددهـا وفـقًا للأسـس المنهجيـة المعروفـة.

- **نتـائج الدراسـات السـابقة حـول اختبـار التصنيـف في معهـد الدراسـات التربويـة جامعـة القاهـرة:**

- الحاجة ملحة إلى توحيد مستويات تعليم اللغة العربية.
- الحاجـة ملحـة إلى اختبـار تحديـد مسـتوى يتضمـن المهـارات الأربـع، ولا يقتصـر علـى مهـارات محـددة.
- الحاجـة إلى توافـر معايـير للكفـاءة العامـة في اللغـة العربيـة يُشـتق مـن خلالهـا اختبـار تحديـد المسـتوى.
- الحاجة إلى تقنين اختبار تحديد المستوى.
- الحاجـة إلى بنـاء اختبـارات تحديـد المسـتوى علـى أسـاس المعايـير المرجعيـة الموحـدة للكفـاءة اللغويـة.

- **نتـائج الدراسـات السـابقة حـول اختبـار التصنيـف في معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا بالجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنـورة:**
  - توجد فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين والمعلمات في مستوى الخبرة المهنية.
  - توجد فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين في المؤهل العلمي.
  - لا توجـد فـروق دالـة إحصائيًا بـين المعلمين والمعلمـات في التخصـص الأكاديمي، ممـا يعـني عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في درجـة ممارسـة المعلمـين والمعلمـات تبعًـا لتخصصاتهـم الأكاديميـة.
  - تفتقـر اختبـارات تحديـد المسـتوى وآليـة تنفيذهـا للمعايـير العلميـة مـن صـدق، وثبـات، وتمييـز، وموضوعيـة، وعلميـة لأن عمليـة الاختبـارات بشـقيها التحريـري والشـفوي غـير مقننـة، وأغلبهـا قائـم علـى اجتهـادات شـخصية لا تتبـع منهجًـا أو خطـة مرسـومة تكـون منطلقًـا لهـم في ذلـك.
  - عـدم إلمام واضعـي اختبـارات تحديـد المسـتوى للطلبـة الوافديـن للدراسـة في معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا بشـروط إعـداد الاختبـارات التحصيليـة ومعاييرهـا، أو عـدم الالـتزام بتلـك الشـروط والمعايـير في إعـداد الاختبـارات.
  - أن الاختبـارات الـتي تتصـل بتحديـد المسـتوى للطلبـة الوافديـن للدراسـة في معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا لـم يجـر عليهـا أي دراسـة مـن قبـل، كمـا لـم يُتأكـد مـن مـدى صدقهـا وثباتهـا.
  - أن أسـئلة اختبـار تحديـد المسـتوى المعتمـدة حاليًـا في معهـد تعليم اللغـة العربيـة لا يظهـر فيهـا التـدرج في المسـتويات بحيـث تبـدأ بمـا يناسـب المبتدئـين، وتتـدرج في الصعوبـة حـتى تصـل إلى قيـاس القـدرات اللغويـة عنـد المسـتوى المتقـدم.
  - جاءت جميـع معايـير اختبـار تحديـد المسـتوى المعمـول بـه حاليًـا عنـد درجـة (مسـتوفٍ لحـد مـا)، باسـتثناء معيـار تصحيـح الاختبـار فقـد جـاء (غـير مسـتوفٍ).
  - ندرة الاختبارات الحديثة التي تواكب المتغيرات المعاصرة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- نـدرة في الاختبـارات المعياريـة الـتي تراعـي التنـوع في المحتـوى اللغـوي الـذي يواكـب الأحـداث الراهنـة، ويتضمـن موضوعـات تاريخيـة، وثقافيـة، وأدبيـة قديمـة في ذات الوقـت.

- **نتـائج الدراسـات السـابقة حـول اختبـار التصنيـف في البرنامـج الخـاص لتعليـم اللغـة العربيـة بجامعـة مولانـا مالـك إبراهيـم الإسـلامية بمـالانج:**

- أن اختبـار التصنيـف للعـام الـدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م جيـد؛ إذ جـاءت نتيجـة مسـتوى صـدق الاختبـار عاليـة جـدًا (٩٨٪)، ومسـتوى صعوبتـه متوسـطة (٦٦٪)، وكذلـك مسـتوى التميـز متوسـط (٤٢٪)

- **نتـائج الدراسـات السـابقة حـول اختبـار التصنيـف في برامج تعليـم اللغة العربيـة المتوافرة ببعـض مؤسسـات تعليـم اللغة العربيـة كلغة أجنبيـة بالمملكة الأردنية الهاشـمية:**

- أن إعـداد اختبـار تحديـد المسـتوى في اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرها على أسـاس معايـير تصـف مسـتويات الكفـاءة اللغويـة تسـاعد القائمـين على الاختبـارات على الوصـول إلى نتـائج دقيقـة في تحديـد مسـتويات الطـلاب التعليميـة.

- **نتـائج الدراسـات السـابقة حـول اختبـار التصنيـف في معهـد اللغويـات العربيـة بجامعـة الملـك سـعود:**

- أن الاختبـارات اللغويـة المقدمـة لمتعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بغيرهـا تفتقـر إلى كثـير مـن الأسـس والمعايـير السـليمة للاختبـارات اللغويـة سـواء علـى مسـتوى الشـكل أم علـى مسـتوى المضمـون.

- عـدم اعتمـاد هـذه الاختبـارات علـى جـدول مواصفـات، وعـدم التحقـق مـن صدقهـا، وثباتهـا، وصعوبتهـا، وتميـز مفرداتهـا.

منهج الدراسة:

بنـاء علـى سـؤال البحـث وأهدافـه سـتتبع هـذه الدراسـة المنهـج الوصفـي التحليلـي، وذلـك لمناسـبته للإجابـة علـى أسـئلة البحـث، وتحقيـق أهدافـه.

مجتمع الدراسة:

ونظرًا لطبيعة الدراسة الحالية سيكون فيها مجتمعان، هما:

- اختبار التصنيف بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود
- معلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها ومعلماتها بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود

عينة الدراسة:

وبناء على مجتمعي البحث سيكون لدينا عينتا بحث وهما:

١. اختبارات التصنيف لطلاب معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود للعام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢هـ وعددها اختباران أحدهما خاص بالطالبات والآخر خاص بالطلاب.

٢. جميع معلمي ومعلمات قسم اللغة والثقافة (أعضاء لجنة التصنيف) في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود في العام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢هـ وبلغ عددهم (٥) طلاب و (١١) طالبة.

إجراءات الدراسة:

مر إجراء هذه الدراسة بعدد من الخطوات التي تهدف إلى الوصول إلى نتائج دقيقة يمكن الاعتماد عليها، هي:

- **الخطوة الأولى:** أجرت الباحثة دراسة استطلاعية حول اختبار التصنيف بالمعهد مبتدئة بطلب موجه لعميد المعهد للحصول على عينة البحث الأولى وهي اختبار التصنيف لعام ١٤٤١/١٤٤٢هـ، وكان الطلب شاملًا لاختبار التصنيف للطالبات، واختبار التصنيف للطلاب، ووثيقة معايير التصنيف في كِلا الاختبارين، وأوراق إجابة الطلاب والطالبات، ووثيقة الأهداف المرحلية للمستويات اللغوية، وبيان بالمقررات المعتمدة في جميع المستويات اللغوية بالمعهد.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **الخطوة الثانية:** بعد اطلاع الباحثة على العينة (اختبار التصنيف ومرفقاته) تطلعت للاستعانة ببعض أعضاء لجنة التصنيف لجمع معلومات تفيدها في بناء بنود أدوات الدراسة.
- **الخطوة الثالثة:** أعدت الباحثة أسئلة استطلاعية، ووجهتها لعدد من أعضاء لجنة التصنيف بالمعهد من المعلمين والمعلمات. وأجرت معهم مقابلة استطلاعية، وأفادت نتائج هذه المقابلة الباحثة في بناء بنود تتفرع من الأسئلة الرئيسة.
- **الخطوة الرابعة:** صممت الباحثة أدوات الدراسة على النحو التالي:

١. عدد من الجداول لتحليل وثائق اختبار التصنيف بمعهد اللغويات لعام ١٤٤١هـ، لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته.

٢. أسئلة مقابلة موجهة لأعضاء لجنة التصنيف بالمعهد من المعلمين والمعلمات، لتحقيق أهداف البحث، وللإجابة عن أسئلته.

٣. بنود استبانة موجهة لأعضاء لجنة التصنيف بالمعهد من المعلمين والمعلمات، لقياس رأيهم حول اختبار التصنيف ضمن إطار أسئلة البحث.

- **الخطوة الخامسة:** تقدمت الباحثة بطلب تحكيم الأدوات من خبراء تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن خبراء الاختبارات في الأقسام التربوية.
- **الخطوة السادسة:** عدلت الباحثة أدوات الدراسة حسبما جاء توجيه المحكمين، وأبرز تعديل أجرته الباحثة هو توحيد بنود جميع أدوات الدراسة المتفرعة من كل سؤال رئيس من أسئلة البحث الثلاثة.
- **الخطوة السابعة:** جدولت الباحثة وثائق اختبار التصنيف بمعهد اللغويات لعام ١٤٤١هـ، لتتمكن من تحليلها، وكان مجموعها ثماني وثائق، وهي:

١. اختبار التصنيف للطلاب.

٢. اختبار التصنيف للطالبات.

٣. أوراق إجابة الطلاب.

٤. أوراق إجابة الطالبات.

٥. بيـان توزيـع الدرجـات وتصنيـف المسـتويات لاختبـار تصنيـف الطالبـات (نمـوذج التصحيـح).

٦. وثيقـة اختبـار التصنيـف للطـلاب (وهـي متضمنـة لبيـان توزيـع الدرجـات وتصنيـف المسـتويات).

٧. وثيقة معايير تعليم اللغة العربية لكافة المستويات اللغوية الأربعة المعتمدة في معهد اللغويات العربية لعام ١٤٤١هـ.

٨. أهـداف مقـررات المهـارات والعناصـر اللغويـة لكافـة المسـتويات اللغويـة الأربعـة المعتمـدة في معهـد اللغويـات العربيـة لعـام ١٤٤١هـ المستقاة من كتـاب (سلسـلة العربيـة بـين يديـك الإصـدار الثـاني).

- **الخطـوة الثامنـة:** اعتمـدت الباحثـة علـى برنامـج الـوورد في إعـداد أسـئلة المقابلـة وإرسـالها عـبر البريـد الإلكـتروني لجميـع أعضـاء لجنـة التصنيـف لتوافـق زمـن إجـراء الدراسـة مـع جائحـة كورونـا، إلى جانـب مـا تثريـه المقابلـة التحريريـة مـن بسـط للـرأي واسـتيعاب أفضـل للسـؤال الموجـه. كمـا اعتمـدت الباحثـة الاسـتبانة الإلكترونيـة لسـهولة وصولهـا للعينـة، وكذلـك لسـرعة إنجازهـا، وتسـليمها للباحثـة ملحـق رقـم (٥).
- **الخطـوة التاسـعة:** وزعـت الباحثـة أسـئلة المقابلـة مـع الاسـتبانة علـى عينـة الدراسـة، معتمـدة علـى البريـد الإلكـتروني، وبرنامـج الواتـس اب.

أدوات الدراسة:

لتحقيـق أهـداف الدراسـة والوصـول لنتـائج دقيقـة يمكـن الاعتمـاد عليهـا، اسـتخدمت الباحثـة ثـلاث أدوات بحثيـة، تعـد مـن أهـم أدوات البحـث العلـمي في المنهـج الوصفـي التحليلـي، وهـي جـداول تحليـل وثائـق اختبـار التصنيـف بمعهـد اللغويـات لعـام ١٤٤١هـ، والمقابلـة، والاسـتبانة، وقـد مـر بنـاء كل أداة بالمراحـل الأتيـة:

- المقابلة الاستطلاعية مع بعض أعضاء لجنة التصنيف.
- الدراسات والبحوث السابقة.
- آراء خبراء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على (٧) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلى المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بقصد معرفة مناسبة بنود الاستمارة للتحليل، ومدى وضوح كل بند، وقد أجرت الباحثة التعديلات اللازمة في ضوء الملحوظات التي تفضل بها المحكمون.

الصدق البنائي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات كل فقرة من فقراتها والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)

معامل الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بمدى شمول اختبار تصنيف الطلاب في المعهد لمهارة فهم المسموع والدرجة الكليَّة لهذه المهارة

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يشتمل الاختبار على أسئلة لقياس المهارة.	٠,١٩٨**	٠,٠٠
تقاس المهارة بشكل غير مباشر من خلال مهارة أخرى.	٠,٣٤٣**	٠,٠٠
هذه المهارة غير ضرورية في اختبار التصنيف.	٠,٢٩٣**	٠,٠٠
مجموع درجات أسئلة المهارة متناسق مع مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	٠,٣٩٤**	٠,٠٠
لا يجيب بعض الطلاب عن أسئلة هذه المهارة ليصنفوا في مستوى أقل.	٠,٥٣٠**	٠,٠٠
مدى شمول اختبار التصنيف في المعهد لمهارة فهم المسموع.	٠,٤٩٨**	٠,٠٠

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكليَّة لهذه المهارة جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠١).

١. **معامل الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بمدى شمول اختبار تصنيف الطلاب في المعهد لمهارة المحادثة والدرجة الكليَّة لهذه المهارة**

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يشتمل الاختبار على أسئلة لقياس المهارة.	**٠,٤٥٦	٠,٠٠
تقاس المهارة بشكل غير مباشر من خلال مهارة أخرى.	**٠,٦٨٣	٠,٠٠
هذه المهارة غير ضرورية في اختبار التصنيف.	**٠,٤٢٩	٠,٠٠
مجموع درجات أسئلة المهارة متناسق مع مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	**٠,٤٦٥	٠,٠٠
لا يجيب بعض الطلاب عن أسئلة هذه المهارة ليصنفوا في مستوى أقل.	**٠,٥٧٧	٠,٠٠
مدى شمول اختبار التصنيف في المعهد لمهارة المحادثة.	**٠,٦٨٥	٠,٠٠

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكليَّة لهذه المهارة جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠١).

٢. **معامل الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بمدى شمول اختبار تصنيف الطلاب في المعهد لمهارة الكتابة والدرجة الكليَّة لهذه المهارة**

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يشتمل الاختبار على أسئلة لقياس المهارة.	**٠,٥٣٠	٠,٠٠
تقاس المهارة بشكل غير مباشر من خلال مهارة أخرى.	**٠,٣٩٧	٠,٠٠

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
هذه المهارة غير ضرورية في اختبار التصنيف.	**٠,٥٠٣	٠,٠٠
مجموع درجات أسئلة المهارة متناسق مع مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	**٠,٦٦٣	٠,٠٠
لا يجيب بعض الطلاب عن أسئلة هذه المهارة ليصنفوا في مستوى أقل	**٠,٥٨١	٠,٠٠
مدى شمول اختبار التصنيف في المعهد لمهارة الكتابة	**٠,٢٠٣	٠,٠٠

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكليَّة لهذه المهارة جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠١).

٣. **معامل الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بمدى شمول اختبار تصنيف الطلاب في المعهد لمهارة فهم المقروء والدرجة الكليَّة لهذه المهارة**

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يشتمل الاختبار على أسئلة لقياس المهارة.	**٠,٠٨٥	٠,٠١
تقاس المهارة قياسًا غير مباشر من خلال مهارة أخرى.	**٠,٤٣٦	٠,٠٠
هذه المهارة غير ضرورية في اختبار التصنيف.	**٠,٥٦٣	٠,٠٠
مجموع درجات أسئلة المهارة متناسق مع مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	**٠,٦٠٨	٠,٠٠
لا يجيب بعض الطلاب عن أسئلة هذه المهارة ليصنفوا في مستوى أقل.	**٠,٥٨٦	٠,٠٠
مدى شمول اختبار التصنيف في المعهد لمهارة فهم المقروء.	**٠,٧٥٠	٠,٠٠

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتَّضـح مـن الجـدول السـابق أن معامـلات الارتبـاط بـين البنـود والدرجـة الكليَّـة لهـذه المهـارة جـاءت جميعهـا معامـلات جيـدة ومقبولـة؛ حيـث كانـت كلُّهـا دالـة عنـد مسـتوى دلالـة أقـل أو يسـاوي (٠,٠١).

٤. معامـل الارتبـاط بـين كل بنـد مـن البنـود الخاصـة بمـدى شـمول اختبـار تصنيـف الطـلاب في المعهـد لعنصـر القواعـد والتراكيـب والدرجـة الكليَّـة لهـذه المهـارة

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يشتمل الاختبار على أسئلة لقياس العنصر.	**٠,٣٥٧	٠,٠٠
يقاس العنصر قياسًا غير مباشر من خلال مهارة أخرى.	**٠,١١٩	٠,٠٠
قياس هذه العنصر غير ضروري في اختبار التصنيف.	**٠,٢٢٥	٠,٠٠
مجموع درجات أسئلة العنصر متناسق مع مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	**٠,٣٨٧	٠,٠٠
لا يجيب بعض الطلاب عن أسئلة هذا العنصر ليصنفوا في مستوى أقل.	**٠,٤٧٤	٠,٠٠
مدى شمول اختبار التصنيف في المعهد لعنصر القواعد والتراكيب.	**٠,٤٣٩	٠,٠٠

****دال عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتَّضـح مـن الجـدول السـابق أن معامـلات الارتبـاط بـين البنـود والدرجـة الكليَّـة لهـذه المهـارة جـاءت جميعهـا معامـلات جيـدة ومقبولـة؛ حيـث كانـت كلُّهـا دالـة عنـد مسـتوى دلالـة أقـل أو يسـاوي (٠,٠١).

٥. معامـل الارتبـاط بـين كل بنـد مـن البنـود الخاصـة بمـدى شـمول اختبـار تصنيـف الطـلاب في المعهـد لعنصـر المفـردات والدرجـة الكليَّـة لهـذه المهـارة

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يشتمل الاختبار على أسئلة لقياس العنصر.	**٠,٤٥٥	٠,٠٠
يقاس العنصر قياسًا غير مباشر من خلال مهارة أخرى.	**٠,٤١٥	٠,٠٠

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
قياس هذه العنصر غير ضروري في اختبار التصنيف.	**٠,٤١٧	٠,٠٠
مجموع درجات أسئلة العنصر متناسق مع مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	**٠,٣٤٠	٠,٠٠
لا يجيب بعض الطلاب عن أسئلة هذا العنصر ليصنفوا في مستوى أقل.	**٠,٤٣٤	٠,٠٠
مدى شمول اختبار التصنيف في المعهد لعنصر المفردات.	**٠,٣٢٦	٠,٠٠

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكليَّة لهذه المهارة جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠١).

٦. **معامل الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بمدى شمول اختبار تصنيف الطلاب في المعهد لعنصر الأصوات والدرجة الكليَّة لهذه المهارة**

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يشتمل الاختبار على أسئلة لقياس العنصر.	**٠,٣٤٠	٠,٠٠
يقاس العنصر قياسًا غير مباشر من خلال مهارة أخرى.	**٠,٢٢٨	٠,٠٠
قياس هذه العنصر غير ضروري في اختبار التصنيف.	**٠,٣٥٤	٠,٠٠
مجموع درجات أسئلة العنصر متناسق مع مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	**٠,٤٤٩	٠,٠٠
لا يجيب بعض الطلاب عن أسئلة هذا العنصر ليصنفوا في مستوى أقل.	**٠,١٩٤	٠,٠٠
مدى شمول اختبار التصنيف في المعهد لعنصر الأصوات.	**٠,١٢٥	٠,٠٠

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكليَّة لهذه المهارة جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠١).

٧. معامل الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بمعايير تصنيف الطلاب في المعهد والدرجة الكليَّة للمعايير

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يتم تصنيف جميع الطلاب على حسب مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	**٠,٣٣٢	٠,٠١
مجموع الدرجات الكلي للاختبار لا يعد المتحكم الوحيد في درجة تصنيف الطلاب.	**٠,١٩٨	٠,٠٠
يتحكم اختبار مهارة التحدث في درجة تصنيف الطلاب.	**٠,٣٣٧	٠,٠١
يتحكم اختبار مهارة الكتابة في درجة تصنيف الطلاب.	**٠,٧٣٦	٠,٠٠
عدد الشعب المفتوحة في المعهد تتحكم في درجات التصنيف	**٠,٢٠٩	٠,٠٠
أنظمة المنح الخاصة بالجامعة تتحكم في درجات التصنيف.	**٠,٢٨٢	٠,٠٠
هناك فروق لغوية بين مستويات الطلاب داخل المستوى اللغوي الواحد.	**٠,٣٠٥	٠,٠٠
يعاد التصنيف لبعض الطلاب عند بدء الدراسة الفعلي دون إعادة إجراء اختبار التصنيف	**٠,٠٨٦	٠,٠٠
يعاد إجراء اختبار التصنيف لبعض الطلاب بعد بدء الدراسة لتغيير درجة التصنيف	*٠,٠٦٦	٠,٠٠
المعايير	**٠,٣٦٩	٠,٠٠

****دال عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتَّضح من الجدول السابق أن الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بمعايير تصنيف الطلاب في المعهد والدرجة الكليَّة للمعايير جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي (٠,٠١).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٨. **معامل الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بدرجة ملاءمة اختبار الطلاب لمستويات المعهد والدرجة الكليَّة لمدى الملاءمة**

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يوجد توافق بين معايير اختبار مهارة فهم المسموع مع مقرر فهم المسموع في المستوى نفسه.	**٠,٢٦٣	٠,٠٠
يوجد توافق بين معايير اختبار مهارة المحادثة مع مقرر المحادثة في المستوى نفسه.	**٠,٣٣٢	٠,٠٠
يوجد توافق بين معايير اختبار مهارة فهم المقروء مع مقرر فهم المقروء في المستوى نفسه.	**٠,٢٨٩	٠,٠٠
يوجد توافق بين معايير اختبار مهارة الكتابة مع مقرر الكتابة في المستوى نفسه.	**٠,٢٤٥	٠,٠٠
يوجد توافق بين معايير اختبار عنصر المفردات مع مقرر المفردات في المستوى نفسه.	**٠,٤١٩	٠,٠٠
يوجد توافق بين معايير اختبار عنصر القواعد (التركيب) مع مقرر القواعد (التراكيب) في المستوى نفسه.	**٠,٣٧٢	٠,٠١
يوجد توافق بين معايير اختبار عنصر الأصوات مع مقرر الأصوات في المستوى نفسه.	**٠,٢٦٩	٠,٠٠
درجة الملاءمة	**٠,٤٠٥	٠,٠٠

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتَّضح من الجدول السابق أن الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بملاءمة الاختبار لمستويات المعهد والدرجة الكليَّة لمدى الملاءمة جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي (٠,٠١).

الثبات:

تمَّ التأكُّد من الثبات باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ Cronbach'a Alpha) وذلك بعد تطبيقها على عينة الدِّراسَة، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف الأبعاد.

٩. قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
مدى شمول اختبار تصنيف الطلاب لمهارة فهم المسموع	٠,٦٥
مدى شمول اختبار تصنيف الطلاب لمهارة المحادثة	٠,٦٢
مدى شمول اختبار تصنيف الطلاب لمهارة الكتابة	٠,٦٦
مدى شمول اختبار تصنيف الطلاب لمهارة فهم المقروء	٠,٦٥
مدى شمول اختبار تصنيف الطلاب لعنصر القواعد (التراكيب)	٠,٧٣
مدى شمول اختبار تصنيف الطلاب لعنصر المفردات	٠,٦٠
مدى شمول اختبار تصنيف الطلاب لعنصر الأصوات	٠,٦٥٩
مدى شمول اختبار تصنيف الطلاب في المعهد لمهارات اللغة	٠,٧٥
معايير تصنيف الطلاب في المعهد إلى مستويات لغوية	٠,٧٨
درجة ملاءمة الاختبار لمستويات المعهد اللغوية	٠,٧٣

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة، حيث كانت قيم الفا كرونباخ أكبر من ٠,٦ وهي قيمة مقبولة إحصائيًّا.

- **صدق الاتساق الداخلي (لاستبانة المعلمات لقياس رأيهن حول اختبار تصنيف الطالبات)**

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط لكل بند وذلك لمعرفة الصدق البنائي، حيث تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكليَّة، كما يلي:

١٠. **معامل الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بمدى شمول اختبار تصنيف الطالبات في المعهد لمهارة فهم المسموع والدرجة الكليَّة لهذه المهارة**

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يشتمل الاختبار على أسئلة لقياس المهارة.	**٠,٦٢٠	٠,٠٠
تقاس المهارة قياسًا غير مباشر من خلال مهارة أخرى.	**٠,٥٧٩	٠,٠٠

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
هذه المهارة غير ضرورية في اختبار التصنيف.	**٠,٧٠٢	٠,٠٠
مجموع درجات أسئلة المهارة متناسق مع مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	**٠,٦٥٦	٠,٠٠
لا تجيب بعض الطالبات عن أسئلة هذه المهارة ليصنفن في مستوى أقل.	**٠,٧٣٨	٠,٠٠
مدى شمول اختبار التصنيف في المعهد لمهارة فهم المسموع.	**٠,٦٣٨	٠,٠٠

**** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكليَّة لهذه المهارة جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠١).

١١. معامل الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بمدى شمول اختبار تصنيف الطالبات في المعهد لمهارة المحادثة والدرجة الكليَّة لهذه المهارة

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يشتمل الاختبار على أسئلة لقياس المهارة.	**٠,٧٠٨	٠,٠٠
تقاس المهارة قياسًا غير مباشر من خلال مهارة أخرى.	**٠,٧٤٩	٠,٠٠
هذه المهارة غير ضرورية في اختبار التصنيف.	**٠,٥٧٤	٠,٠٠
مجموع درجات أسئلة المهارة متناسق مع مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	**٠,٥٦٦	٠,٠٠
لا تجيب بعض الطالبات عن أسئلة هذه المهارة ليصنفن في مستوى أقل.	**٠,٦٢٨	٠,٠٠
مدى شمول اختبار التصنيف في المعهد لمهارة المحادثة.	**٠,٦٠٠	٠,٠٠

****دال عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكليَّة لهذه المهارة جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠١).

١٢. معامل الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بمدى شمول اختبار تصنيف الطالبات في المعهد لمهارة الكتابة والدرجة الكليَّة لهذه المهارة

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يشتمل الاختبار على أسئلة لقياس المهارة.	**٠,٦٦٩	٠,٠٠
تقاس المهارة قياسًا غير مباشر من خلال مهارة أخرى.	**٠,٦٤٣	٠,٠٠
هذه المهارة غير ضرورية في اختبار التصنيف.	**٠,٤١٤	٠,٠٠
مجموع درجات أسئلة المهارة متناسق مع مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	**٠,٦٨٢	٠,٠٠
لا تجيب بعض الطالبات عن أسئلة هذه المهارة ليصنفن في مستوى أقل.	**٠,٧٨٨	٠,٠٠
مدى شمول اختبار التصنيف في المعهد لمهارة الكتابة.	**٠,٦٨٦	٠,٠٠

****دال عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكليَّة لهذه المهارة جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠١).

١٣. معامل الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بمدى شمول اختبار تصنيف الطالبات في المعهد لمهارة فهم المقروء والدرجة الكليَّة لهذه المهارة

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يشتمل الاختبار على أسئلة لقياس المهارة.	**٠,٦٧٥	٠,٠٠
تقاس المهارة قياسًا غير مباشر من خلال مهارة أخرى	**٠,٨٠٨	٠,٠٠

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
هذه المهارة غير ضرورية في اختبار التصنيف.	**٠,٨٦٩	٠,٠٠
مجموع درجات أسئلة المهارة متناسق مع مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	**٠,٧٣٦	٠,٠٠
لا تجيب بعض الطالبات عن أسئلة هذه المهارة ليصنفن في مستوى أقل.	**٠,٦٦٣	٠,٠٠
مدى شمول اختبار التصنيف في المعهد لمهارة فهم المقروء.	**٠,٦٦٧	٠,٠٠

**** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكليَّة لهذه المهارة جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠١).

١٤. معامل الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بمدى شمول اختبار تصنيف الطالبات في المعهد لعنصر القواعد والتراكيب والدرجة الكليَّة لهذه المهارة

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يشتمل الاختبار على أسئلة لقياس العنصر.	**٠,٧٠٧	٠,٠٠
يقاس العنصر قياسًا غير مباشر من خلال مهارة أخرى.	**٠,٦١١	٠,٠٠
قياس هذه العنصر غير ضروري في اختبار التصنيف.	**٠,٥٠٢	٠,٠٠
مجموع درجات أسئلة العنصر متناسق مع مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	**٠,٣٤٤	٠,٠٠
لا تجيب بعض الطالبات عن أسئلة هذه المهارة ليصنفن في مستوى أقل.	**٠,٥٩٧	٠,٠٠
مدى شمول اختبار التصنيف في المعهد لعنصر القواعد والتراكيب.	**٠,٧٣٦	٠,٠٠

****دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥**

يتَّضـح مـن الجـدول السـابق أن معامـلات الارتبـاط بـين البنـود والدرجـة الكليَّـة لهـذه المهـارة جـاءت جميعهـا معامـلات جيـدة ومقبولـة؛ حيـث كانـت كلُّهـا دالـة عنـد مسـتوى دلالـة أقـل أو يسـاوي (٠,٠١).

١٥. معامـل الارتبـاط بـين كل بنـد مـن البنـود الخاصـة بمـدى شـمول اختبـار تصنيـف الطالبـات في المعهـد لعنصـر المفـردات والدرجـة الكليَّـة لهـذه المهـارة

البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يشتمل الاختبار على أسئلة لقياس العنصر.	**٠,٧٧٢	٠,٠٠
يقاس العنصر قياسًا غير مباشر من خلال مهارة أخرى.	**٠,٦٥٧	٠,٠٠
قياس هذه العنصر غير ضروري في اختبار التصنيف.	**٠,٦٥٦	٠,٠٠
مجموع درجات أسئلة العنصر متناسق مع مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	**٠,٧٦٨	٠,٠٠
لا تجيب بعض الطالبات عن أسئلة هذه المهارة ليصنفن في مستوى أقل.	**٠,٨٤٣	٠,٠٠
مدى شمول اختبار التصنيف في المعهد لعنصر المفردات.	**٠,٦٤٩	٠,٠٠

****دال عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتَّضـح مـن الجـدول السـابق أن معامـلات الارتبـاط بـين البنـود والدرجـة الكليَّـة لهـذه المهـارة جـاءت جميعهـا معامـلات جيـدة ومقبولـة؛ حيـث كانـت كلُّهـا دالـة عنـد مسـتوى دلالـة أقـل أو يسـاوي (٠,٠١).

١٦. معامـل الارتبـاط بـين كل بنـد مـن البنـود الخاصـة بمـدى شـمول اختبـار تصنيـف الطالبـات في المعهـد لعنصـر الأصـوات والدرجـة الكليَّـة لهـذه المهـارة

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يشتمل الاختبار على أسئلة لقياس العنصر.	**٠,٥٣٥	٠,٠٠
يقاس العنصر قياسًا غير مباشر من خلال مهارة أخرى.	**٠,٤٣١	٠,٠٠

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
قياس هذه العنصر غير ضروري في اختبار التصنيف.	**٠,٧٥٢	٠,٠٠
مجموع درجات أسئلة العنصر متناسق مع مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	**٠,٦٨١	٠,٠٠
لا تجيب بعض الطالبات عن أسئلة هذه المهارة ليصنفن في مستوى أقل.	**٠,٤٣٦	٠,٠٠
مدى شمول اختبار التصنيف في المعهد لعنصر الأصوات.	**٠,٣٧١	٠,٠٠

**** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكليَّة لبنود هذه المهارة جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠,٠١).

١٧. معامل الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بمعايير تصنيف الطالبات في المعهد والدرجة الكليَّة للمعايير

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يتم تصنيف جميع الطالبات على حسب مجموع الدرجات الكلي للاختبار.	**٠,٤٢٠	٠,٠١
مجموع الدرجات الكلي للاختبار لا يعد المتحكم الوحيد في درجة تصنيف الطالبات.	**٠,٤٣٧	٠,٠٠
يتحكم اختبار مهارة التحدث في درجة تصنيف الطالبات.	**٠,٢٧٧	٠,٠١
يتحكم اختبار مهارة الكتابة في درجة تصنيف الطالبات.	**٠,٣٥٠	٠,٠٠
عدد الشعب المفتوحة في المعهد تتحكم في درجات التصنيف.	**٠,٤٠٦	٠,٠٠
أنظمة المنح الخاصة بالجامعة تتحكم في درجات التصنيف.	**٠,٦٠٨	٠,٠٠
هناك فروق لغوية بين مستويات الطالبات داخل المستوى اللغوي الواحد.	**٠,٧٦٨	٠,٠٠

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يعاد التصنيف لبعض الطالبات عند بدء الدراسة الفعلي دون إعادة إجراء اختبار التصنيف.	**٠,٦٩٣	٠,٠٠
يعاد إجراء اختبار التصنيف لبعض الطالبات بعد بدء الدراسة لتغيير درجة التصنيف.	**٠,٦٢١	٠,٠٠
معايير تصنيف الطالبات في المعهد إلى مستويات لغوية.	**٠,٤٢٠	٠,٠٠

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتَّضح من الجدول السابق أن الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بمعايير تصنيف الطلاب في المعهد والدرجة الكليَّة للمعايير جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي (٠,٠١).

١٨. **معامل الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بدرجة ملاءمة اختبار تصنيف الطالبات لمستويات المعهد والدرجة الكليَّة للبنود**

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يوجد توافق بين معايير اختبار مهارة فهم المسموع مع مقرر فهم المسموع في المستوى نفسه.	**٠,٧١٨	٠,٠٠
يوجد توافق بين معايير اختبار مهارة المحادثة مع مقرر المحادثة في المستوى نفسه.	**٠,٦٨١	٠,٠٠
يوجد توافق بين معايير اختبار مهارة فهم المقروء مع مقرر فهم المقروء في المستوى نفسه.	**٠,٨٨١	٠,٠٠
يوجد توافق بين معايير اختبار مهارة الكتابة مع مقرر الكتابة في المستوى نفسه.	**٠,٧٢١	٠,٠٠
يوجد توافق بين معايير اختبار عنصر المفردات مع مقرر المفردات في المستوى نفسه.	**٠,٨٢٩	٠,٠٠
يوجد توافق بين معايير اختبار عنصر القواعد (التراكيب) مع مقرر القواعد (التراكيب) في المستوى نفسه.	**٠,٨٤٠	٠,٠١

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يوجد توافق بين معايير اختبار عنصر الأصوات مع مقرر الأصوات في المستوى نفسه.	٠,٨٤٥**	٠,٠٠
درجة ملاءمة الاختبار لمستويات المعهد.	٠,٧١٨**	٠,٠٠

**** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتَّضح من الجدول السابق أن الارتباط بين كل بند من البنود الخاصة بدرجة ملاءمة الاختبار لمستويات المعهد والدرجة الكليَّة للبنود جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي (٠,٠١).

الثبات:

تمَّ التأكُّد من الثبات باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ Cronbach'a Alpha) وذلك بعد تطبيقها على عينة الدِّراسَة، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف الأبعاد.

١٩. قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
مهارة فهم المسموع	٠,٨٢٦
مهارة المحادثة	٠,٨٩٥
مهارة الكتابة	٠,٨٤٣
مهارة فهم المقروء	٠,٨٣٥
القواعد (التراكيب)	٠,٨٠٠
المفردات	٠,٨٧٠
الأصوات	٠,٨٣٥

الأبعاد	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
مـدى شـمول اختبـار تصنيـف الطالبـات في المعهـد لمهـارات اللغـة	٠,٧٤٥
معايير تصنيف الطالبات في المعهد إلى مستويات لغوية.	٠,٨٧٣
درجة ملاءمة الاختبار لمستويات المعهد.	٠,٨٢٦

يتَّضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة، حيث كانت قيم الفا كرونباخ أكبر من ٠,٦ وهي قيمة مقبولة إحصائيًا.

نتائج السؤال الأول المعني بمعرفة مدى شمول اختبار التصنيف لمهارات اللغة:

استنتجت الباحثة أن نسبة شمول اختبار التصنيف لمهارة فهم المسموع تقدر بـ ١٧,٥٪، ولمهارة المحادثة ٨٨,٣٪، ولمهارة فهم المقروء ٩٧,٥٪، ولمهارة الكتابة ٩٧,٤٪، ولعنصر القواعد(التراكيب) ٥٧٪، وامفردات ٧٥,٨٥٪، والأصوات ١٣,٣٥٪.

وأن نسبة قياس مهارة فهم المسموع بشكل غير مباشر من خلال مهارة أخرى في اختبار المعهد تقدر بـ ٨٨,٩٥٪، والمحادثة ١٤,٤٩٪، وفهم المقروء ١٨,٩٪، والكتابة ١٥,٩٥٪، والقواعد (التراكيب) ٥٧,٨٪، والمفردات ٥٩,٧٪، الأصوات ٩١,٣٥٪.

كما أن نسبة وصف مهارة فهم المسموع بأنها غير ضرورية في رأي معلمين المعهد ومعلماته تقدر بـ ٢٠,٥٪، والمحادثة ١٨,٤٪، وفهم المقروء ١٤,٥٪، والكتابة ٥٠٪، والقواعد (التراكيب) ٢١,٦٪، والمفردات ٣٢,٥٥٪، والأصوات ٥٦,٢٪.

وأن نسبة تناسق مجموع درجات مهارة فهم المسموع مع مجموع الدرجات الكلي للاختبار تقدر بـ ٢٧,٠٥٪، والمحادثة ٣٤,٦٪، وفهم المقروء ٧٢,٩٥٪، والكتابة ٤٦,٩٥٪، والقواعد (التراكيب) ٤٠,٧٪، والمفردات ٥٣,٢٪، والأصوات ٢٩,١٪.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ونسبة تجنب بعض طلاب وطالبات المعهد الإجابة عن أسئلة مهارة فهم المسموع ليصنفوا بمستوى أقل تقدر بـ ٧٩,٥٪، والمحادثة ٨٦,٤٪، وفهم المقروء ٨٦,٢٪، والكتابة ٨٤,١٪، والقواعد (التراكيب) ٨٢,٧٪، والمفردات ٣٢,٢٪، والأصوات ٢٦,٩٪.

نتيجة السؤال الثاني المعني بمعرفة معايير تصنيف الطلاب والطالبات في المعهد إلى مستويات لغوية:

استنتجت الباحثة أنه بنسبة ٧١,٥٪ يُصنف طلاب وطالبات المعهد حسب مجموع الدرجات الكلي، وبنسبة ٢٩,٤٪ مجموع الدرجات الكلي لا يعد المتحكم الوحيد في درجة تصنيف الطلاب والطالبات، وبنسبة ٥١,٧٪ يتحكم اختبار مهارة التحدث في تصنيف الطلاب والطالبات، وبنسبة ٢٧,٥٪ يتحكم اختبار مهارة الكتابة في درجة تصنيف الطلاب والطالبات، وبنسبة ٢٧,٩٪ يتحكم عدد الشعب المفتوحة في المعهد في درجات التصنيف، وبنسبة ٤٢,٠٪ تتحكم أنظمة المنح الخاصة بالجامعة في درجات التصنيف، وبنسبة ٦٢,٣٪ توجد فروق لغوية بين مستويات الطلاب والطالبات داخل المستوى اللغوي الواحد، وبنسبة ٣٠,١٪ يعاد التصنيف لبعض الطلاب والطالبات عند بدء الدراسة الفعلي دون إعادة إجراء اختبار التصنيف، وبنسبة ٢٧,٦٪ يعاد إجراء اختبار التصنيف لبعض الطلاب والطالبات بعد بدء الدراسة لتغيير درجة التصنيف.

نتيجة السؤال الثالث المعني بمعرفة مدى درجة ملاءمة الاختبار لمستويات المعهد:

استنتجت الباحثة أنه بنسبة ٢٩,٩٪ يوجد توافق بين معايير اختبار مهارة فهم المسموع مع مقرر فهم المسموع في المستوى نفسه، وبنسبة ٧٧,٩٪ يوجد توافق بين معايير اختبار مهارة المحادثة مع مقرر المحادثة في المستوى نفسه، وبنسبة ٧٤,٩٪ يوجد توافق بين معايير اختبار مهارة فهم المقروء مع مقرر فهم المقروء في المستوى نفسه، وبنسبة ٥١,٥٪ يوجد توافق بين معايير اختبار مهارة الكتابة مع مقرر الكتابة في المستوى نفسه، وبنسبة ٦٣٪ يوجد توافق بين معايير اختبار القواعد (التراكيب) مع مقرر

القواعـد (التراكيـب) في المسـتوى نفسـه، وبنسـبة ١٣,٣٪ يوجـد توافـق بـين معاييراختبـار الأصـوات مـع مقـرر الأصـوات في المسـتوى نفسـه.

تعليق الباحثة على نتائج الدراسة:

وبدراسـة النتـائج الـتي توصـل إليهـا البحـث فيمـا يتعلـق باختبـار التصنيـف بمعهـد اللغويـات العربيـة بجامعـة الملـك سـعود لعـام ١٤٤١/١٤٤٢هـ، يتضـح مـا يلـي:

١- النتائج المتعلقة بالمهارات اللغوية:

أظهـرت نتـائج هـذه الدراسـة أن اختبـار التصنيـف بمعهـد اللغويـات العربيـة يشـمل المهارات اللغوية بنسـب متفاوتـة، كما أظهرت النتـائج أن لبعـض المهارات درجات محددة تتفـاوت أيضًـا في مـدى تناسـقها مـع مجمـوع الدرجـات الكلـي، كمـا أظهـرت النتـائج أن بعـض المهـارات والعناصـر اللغويـة تقـاس قياسًـا غـيرمباشـر، بمعـنى أنـه لا يوجـد لهـا أسـئلة تقيسـها بدرجـة محـددة وخاصـة، ويُسـتعاض عـن ذلـك بقياسـها ضمنيًّـا مـن خـلال مهـارة أخـرى، والقيـاس بهـذه الطريقـة يثبـت وجـود خلـل في صـدق الاختبـار، وتتوافـق هـذه النتيجـة مـع نتيجـة دراسـة الحبيـبي، (١٤٣٣هـ) الموضحـة أن هنـاك حاجـة ملحـة إلى اختبـار تحديـد مسـتوى يتضمـن المهـارات الأربـع، ولا يقتصـر علـى مهـارات محـددة، كمـا تتوافـق هـذه النتيجـة مـع نتيجـة دراسـة السـحيمي، (١٤٣٣هـ) المفيـدة أن عمليـة الاختبـارات بشـقيها التحريـري والشـفوي غـيرمقننـة، وأغلبهـا قائـم علـى اجتهـادات شـخصية لا تتبـع منهجًـا أو خطـة مرسـومة، كمـا تتوافـق هـذه النتيجـة مـع نتيجـة دراسـة أبي شـريعة والنجـران ومحمـد، (٢٠١٤م) المؤكـدة بـأن الاختبـارات الـتي تتصـل بتحديـد المسـتوى للطلبـة الوافديـن للدراسـة في معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـيرالناطقـين بهـا لـم يجـر عليهـا أي دراسـة مـن قبـل، كمـا لـم يتـم التأكـد مـن مـدى صدقهـا وثباتهـا. وأيضًـا تتوافـق هـذه النتيجـة مـع نتيجـة دراسـة الفـوزان، (٢٠٢٠م) المثبتـة بـأن الاختبـارات اللغويـة المقدمـة لمتعلمـي اللغـة العربيـة الناطقين بغيرهـا تفتقـر إلى كثـيرمـن الأسـس السـليمة للاختبـارات اللغويـة ومعاييرهـا سـواء علـى مسـتوى الشـكل أم علـى مسـتوى المضمـون، ويرجـع ذلـك إلى عـدم اعتمـاد هـذه الاختبـارات علـى جـدول مواصفـات وعـدم التحقـق مـن صدقهـا وثباتهـا وصعوبتهـا وتمييـزمفرداتهـا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢ - النتائج المتعلقة بمعايير التصنيف والمستويات اللغوية:

بينت نتائج هذه الدراسة أنه بنسبة أكثر من المتوسط يصنف طلاب وطالبات المعهد حسب مجموع الدرجات الكلي، وبنسبة أقل من متوسط عدد الطلاب والطالبات يتم تصنيفهم حسب معايير مختلفة؛ إما بسبب منح بعض المهارات درجة أعلى من غيرها مثل مهارة المحادثة، والكتابة، وفهم المقروء، أو بسبب محدودية عدد الشعب المفتوحة، أو تعارض نتيجة التصنيف للمستوى الرابع مثلًا مع أنظمة المنح التي تفرض دراسة أكثر من مستوى على طلاب المنح. كما بينت النتائج أن هذه العوامل تسببت في وجود فروق لغوية بين مستويات الطلاب والطالبات داخل المستوى اللغوي الواحد بنسبة أقل من المتوسط، كما أنه يعاد التصنيف لبعض الطلاب والطالبات عند بدء الدراسة الفعلي دون إعادة إجراء اختبار التصنيف، بنسبة أقل من المتوسط أيضًا. كما أظهرت النتائج أنه يعاد إجراء اختبار التصنيف لبعض الطلاب والطالبات بعد بدء الدراسة لتغيير درجة التصنيف بنسبة مماثلة أيضًا، وهذا يدل على أن عملية تصنيف الطلبة غير متوافقة مع مستويات المعهد اللغوية، حيث أظهرت النتائج أن مدى الملاءمة بين اختبار التصنيف والمستويات اللغوية بالمعهد متوسطة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عمر، (١٩٩٨م) المفيدة أن تحصيل الطلبة في امتحانات المواد لم يكن ناتجَ عاملٍ واحدٍ (اختبار تحديد المستوى)، بل توجد عوامل أخرى كذلك ينبغي الالتفات إليها في هذا المجال، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة سكر، (١٤٣٧هـ) التي توصي بوجوب إعداد اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية للناطقين بغيرها على أساس معايير تصف مستويات الكفاءة اللغوية تساعد القائمين على الاختبارات في الوصول إلى نتائج دقيقة في تحديد مستويات الطلاب التعليمية.

٣ - النتائج المتعلقة بآراء المعلمين والمعلمات:

كشفت نتائج البحث عن آراء المعلمين والمعلمات حول اختبار التصنيف، عما يأتي:

تفاوت مستويات اهتمام المعلمين والمعلمات في اختبار التصنيف لقياس كافة المهارات اللغوية، إلى جانب إيعاز تطبيق الاختبار لأعضاء لجنة التصنيف من الإداريين

الذيـن لا شـأن لهـم بالعمليـة التعليميـة ومتطلباتهـا، ومـا يحقـق أهدافهـا التعليميـة. وتتفـق نتيجـة هـذه الدراسـة مـع نتيجـة دراسـة السـحيمي، (١٤٣٣هـ) المفيـدة بوجـود فـروق دالـة إحصائيًـا بـين المعلمـين والمعلمـات في مسـتوى الخـبرة المهنيـة، وفي المؤهـل العلـمي، وفي درجـة ممارسـة المعلمـين والمعلمـات تبعًـا لتخصصاتهـم الأكاديميـة. كمـا تتفـق نتـائج هـذه الدراسـة مـع نتيجـة دراسـة أبـو شـريعة والنجـران ومحمـد، (٢٠١٤م) الموضحـة انخفـاض مسـتوى إلمـام واضعـي اختبـارات تحديـد المسـتوى للطـلاب الوافديـن للدراسـة في معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا بشـروط ومعاييـر إعـداد الاختبـارات التحصيليـة، أو عـدم الالـتزام بتلـك الشـروط والمعايـير في إعـداد الاختبـارات.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

بناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، تستخلص الباحثة المقترحات الآتية:

أولًا: أن يقـاس مسـتوى الطالـب في جميـع المهـارات والعناصـر اللغويـة، وهـذا يتطلـب مـا يـأتي:

- إعـداد الاختبـار الـورقي والشـفهي مـع مراعـاة وضـع زمـن محـدد لقيـاس كل مهـارة لغويـة ومناسـب لهـا.

ثانيًا: يؤخـذ بالحسـبان عنـد إعـداد الاختبـار وتطبيقـه الأمـور الـتي تتدخـل في الحكـم على درجـة التصنيـف وهـي كمـا ظهـرت للباحثـة على النحـو الآتي:

- أن يلائـم الاختبـار كافـة المسـتويات اللغويـة، بحيـث يكـون لـكل مسـتوى لغـوي عـدد مـن الأسـئلة لقيـاس كافـة المهـارات والعناصـر، ويكـون بنسـب متناسـقة.
- النظـر في أمـر توعيـة طـلاب المنـح بأهميـة المصداقيـة في تجاوبهـم مـع أسـئلة الاختبـار، مـع وضـع ضوابـط نظاميـة للحـد مـن هـذه الإشـكالية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثالثًا: كشفت نتائج البحث عن آراء المعلمين والمعلمات حول اختبار التصنيف أهمية اقتراح الأمور التالية:

- إقامة دورات توعوية للمعلمين والمعلمات حول اختبار التصنيف.
- تحديد يوم خاص لإجراء اختبار التصنيف لجميع الطلاب مع وضع اختبار محوسب في اليوم ذاته لمن يصعب عليه الحضور، مع وضع ضوابط تكفل تحقيق هدف الاختبار.

رابعًا: لتحقيق الملاءمة بين اختبار التصنيف ومستويات المعهد تقترح الباحثة وضع اختبار شامل لجميع المهارات اللغوية وعناصرها يكون ملائمًا لكافة المستويات اللغوية ومبنيًّا على معايير المعهد اللغوية.

من خلال نتائج الدراسة، فإن الباحثة تقترح إجراء الأبحاث الآتية:

- اختبار التصنيف في معهد اللغويات بجامعة الملك سعود ومعهد اللغة العربية بجامعة الأميرة نورة. دراسة مقارنة.
- مواقف طلاب المنح في معهد اللغويات تجاه اختبار التصنيف.
- آراء المعلمين والمعلمات في معهد اللغويات حول اختبار التصنيف المحوسب.
- تصور مقترح لمعايير التصنيف بمعهد اللغويات العربية على ضوء معايير الإطار الأوربي

المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

ابن منظور (١٩٥٦). لسان العرب. ج١٢، بيروت: دار صادر، دار بيروت.

أبو حيمد، إبراهيم بن عبد العزيز (٢٠٠٢). اختبار الكفاية اللغوية المقنن في اللغة العربية. مجلة الدراسات اللغوية، مج ٤ع١ (المحرم-ربيع الأول ١٣٢٢هـ، إبريل-يونية، ص ٤٥-٨٢.

أبو حيمد، إبراهيم بن عبد العزيز (٢٠٠٦). الاختبارات اللغوية. الرياض. ط١.

الحبيبي، شريف محمد (١٠١٢). تصور مقترح لاختبارات تحديد المستوى في مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوي. جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الحمد، ماجد بن محمود (٢٠١٦). اختبارا جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية في الجامعة. كتاب اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق: مباحث لغوية: ٢٤، ص ١١٦-١١٧.

خرما، نايف وحجاج، على (١٤٠٨هـ). اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. الكويت. عالم المعرفة.

الدامغ، خالد بن عبد العزيز (١٤٣٣هـ). الاختبارات والقياس والتقييم معجم موسوعي. الرياض.

ديفيس، آلان (١٤٣٧). المرجع في اللغويات التطبيقية. (ترجمة الحمد، ماجد، وعبيدات، حسين). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

السحيمي، أحمد بن عبد السلام (١٠١٣). تقويم اختبارات تحديد المستوى للطلاب الملتحقين للدراسة ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء المعايير العلمية. رسالة ماجستير منشورة. المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية.

سكر، شادي مجلي عيسى (٢٠١٦). اختبارات تحديد المستويات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. بحث منشور بموقع شبكة الألوكة.

العساف، نادية مصطفى والوزان، ختام محمد (٢٠١٤م). أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ١٤، ع١.

العصيلي، عبد العزيز (١٤٢٣هـ). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

عمر، نقيب (١٩٩٨). أساليب وأدوات تقويم مستوى اللغة العربية لدى الطلاب الجدد المقبولين للدراسة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. رسالة ماجستير. كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية. الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. ١٩٩٨م.

الفاروق، عمر (٢٠١٣). تحليل بنود اختبار التصنيف: دراسة تقويمية في البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج جاوى الشرقية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، إندونيسيا.

الفوزان محمد بن إبراهيم (٢٠٢٠). واقع الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك سعود. كلية التربية، المجلة التربوية، ع ٧٦.

الفيروزابادي، أبو طاهر محمد بن يعقوب (٨١٧ هـ)، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ٢٠٠٥.

محمّد، محمد عبد الخالق (١٤١٧هـ). اختبارات اللغة. الرياض: جامعة الملك سعود.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Asaoka, N. (2013, August 22-24). Is the four-skill language course sufficient?: A report on a specialized conversation course integrating fragmented learner language using discourse-markers at Ritsumeikan Asia Pacific University. *2013 CAJLE Annual Conference Proceedings,* Toronto, Canada, 1-10.

Engin, A. (2012). *Variation of Scores in Language Achievement Tests according to Gender, Item Format and Skill Areas*. Unpublished Master's Thesis, Bilkent University, Turkey.

Gaillard, S. (2014). *The Elicited Imitation Task As A Method For French Proficiency Assessment In Institutional And Research Settings*. Unpublished PhD, University of Illinois, USA.

Green, A. (2018). Placement Testing. In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, (pp. 1-6). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.

Larson, J. W., & Hendricks, H. H. (2009). A Context-Based Online Diagnostic Test of Spanish. *CALICO Journal,* 26(2), 309-323.

Savicki, V. (2011). Relationship of Foreign Language Proficiency to Study Abroad Outcomes and Inputs. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 21,* 63-85.

Solaja, A. (2016). *Integrativni zadaci i zadaci odijeljenih jedinica u ispitima engleskog kao stranog jezika: analiza jednog ispita*. Unpublished Master's Thesis, University of Osijek Faculty of Humanities and Social Sciences, Croatia.

Tan, P. J. B. (2014). Students' Adoptions and Attitudes towards Electronic Placement Tests: A UTAUT Analysis. *American Journal of Computer Technology and Application,* 1(1), 14-24.

Tomko, R. D. (2011). *"I Shouldn't Be in This Class!": Perceptions of Proficient High School Graduates Enrolled in College Developmental English*. Unpublished PhD, Seton Hall University, USA.

Topor, F. S. (2014). A Sentence Repetition Placement Test for ESL/ EFL Learners in Japan. In V. C. X. Wang (Ed.), *handbook of research on education and technology in a changing society,* (pp. 971-988). Pennsylvania, USA: IGI Global.

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

ثالثا: المراجع على الشبكة العنكبوتية:

الموقـع الرسـمي لجامعـة الملـك سـعود. (٢٠٢١). برامـج القسـم وشـروط القبـول. جـرى الدخـول علـى الموقـع بتاريـخ ٢٠٢١/١/٣٠، المتـاح علـى الرابـط التـالي:

http://ali.ksu.edu.sa/ar/Programs-and-Admission

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة اختبارات اللغة، م ١، ع ٢، ١٤٤٥هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥
اختبارات اللغة
Journal of Language Testing
Journal of Language Testing Vol. 1, No. 2; 2024
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505
jlt@ksaa.gov.sa

تحليل محتوى اختبارات تحديد المستوى لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (دراسة مقارنة)

Content analysis of placement tests for non-native Arabic speakers: A comparative study

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-001-002-003

أ. ضحى بنت فهد الخرجي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ الإرسال ٢٠٢٣/٠٤/١٧ تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٠٣/٣١

الملخص:

سعى هذا البحث من خلال المنهج الوصفي التحليلي إلى تحليل ثلاثة اختبارات تحديد مستوى اللغة العربية للناطقين بغيرها في ثلاث مؤسسات تقدم اختبار تحديد المستوى في مدينة الرياض، والمقارنة بينها ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف. واعتمدت الباحثة على أداة البحث، وهي بطاقة الملاحظة التي تتكون من عدة بنود لتحليل اختبارات تحديد المستوى الثلاثة. وقد طبقت أداة الدراسة على ثلاثة اختبارات تحديد مستوى اللغة العربية للناطقين بغيرها، من ثلاثة مراكز في منطقة الرياض تقدم اختبار تحديد مستوى اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي: اختبار معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، واختبار معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة، واختبار مركز قياس التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب. وقد أظهرت بعض نتائج الدراسة تفوُّق اختبار تحديد مستوى اللغة العربية من معهد جامعة الأميرة نورة، بمجموع مطابقات (٤٥) من أصل (٦٦) بمتوسط حسابي ١٨, ٦٨٪ وانحراف معياري ٩٣, ٤٦٪. وقد أوصت الباحثة بإعداد اختبارات في ضوء ما تسفر عنه الدراسات والبحوث المتخصصة في مجال الاختبارات اللغوية، وتنظيم دورات تدريبية وورش عمل للمسؤولين عن وضع الاختبارات اللغوية، والاستفادة من المعايير الواردة في بطاقة الملاحظة وكذلك نتائج البحث في تطوير أداة يُعمل بها لتحليل فقرات الاختبارات بهدف تطويرها.

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية، اختبار تحديد المستوى، تصميم الاختبار، المهارات اللغوية، العناصر اللغوية

Abstract:

This research aims to analyze and compare three placement-tests of Arabic language level for non-native speakers in three institutions that offer the placement-test in Riyadh by applying the descriptive analytical approach. Researcher used the observation card, which consists of many items that analyzes three placement tests. The goal of this is to determine the level of Arabic language for non-native speakers in three centers in Riyadh region that offer this kind of test. They are “Test of Arabic Linguistics Institute at King Saud University, Test of the Institute of Arabic Language Education for Non-Native Speakers at Princess Noora University and Test of Qiyas Center at Education and Training Evaluation Commission”. Some of the results of the study showed that Arabic language placement test from Princess Noora University Institute exceeded the total matches (45) out of (66) with a mathematical average of 18.68% and a standard deviation of 93.46%. The researcher recommended developing tests in the light of the studies and research’s results in the field of language tests. She also recommends organizing training courses and workshops for those responsible of developing language tests, taking advantage of the criteria in the observation card as well as search results in developing a tool to analyze the test paragraphs for developing them.

Keywords:

Arabic Language, Placement test, Test design, Language skills, Language elements

لمراسلة الباحثة: ضحى بنت فهد الخرجي (البريد الإلكتروني: dohafahad@hotmail.com).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة:

مع تزايد الإقبال على تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وحاجة بعض الناس لتعلم هذه اللغة باختلاف رغباتهم وميولهم، اهتمت بعض الجامعات بإنشاء مؤسسات تُعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وليلتحق المتعلم بتلك المؤسسات يجب عليه أن يؤدي اختبار تحديد المستوى؛ ليمكن تصنيفه في المستويات المناسبة لكفايته اللغوية. وتختلف هذه الوحدات التعليمية فيما بينها في اختبارات تحديد المستوى، فتجتهد كل وحدة في وضع اختبارها الخاص الذي يقيس مهارات المتعلمين. ويقوم هذا البحث على المقارنة بين ثلاثة اختبارات في تحديد المستوى، في ثلاث مؤسسات معنيَّة بتقديم اختبار تحديد مستوى اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهي: (معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، ومعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ومركز قياس التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب).

مشكلة البحث:

تُعد اختبارات تحديد المستوى من أدوات قياس المستوى اللغوي للمتعلم، ومن ثم وضعه في المستوى التعليمي المناسب له، سواء في المستوى المبتدئ، أم المتوسط، أم المتقدم. حيث يُستخدم اختبار تحديد المستوى في جميع المؤسسات المعنيَّة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لقياس مستوى إتقان اللغة العربية لدى بعض الدارسين من الناطقين بغير العربية؛ ليمكنهم من الالتحاق بتلك المؤسسات التي تقدم برامجها باللغة العربية، وأيضا يقدم هذا الاختبار في مراكز متخصصة في عمل الاختبارات اللغوية وغيرها من الاختبارات. وتتمثل مشكلة هذا البحث في حالة التباين بين اختبارات تحديد المستوى لدى مؤسسات معنية بتقديم اختبار تحديد المستوى في مدينة الرياض. وتتمثل أسئلة هذا البحث في ما يلي:

١. ما السمات الفنية لاختبارات تحديد المستوى؟
٢. هل يوجد اختلاف في أنماط أسئلة اختبارات تحديد المستوى؟

٣. هل تغطي اختبارات تحديد المستوى جميع المهارات اللغوية؟

٤. هل تغطي اختبارات تحديد المستوى بعض العناصر اللغوية؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث؛ في تسجيل الطالب في المستوى المناسب له؛ (لأن البحث يعتني باختبارات تحديد المستوى التي تحقق هدفًا تعليميًّا مهمًّا). ولقلة الأبحاث التي تناولت موضوع تحليل محتوى اختبارات تحديد مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. فلم يسبق لباحث- حسب علم الباحثة- أن سعى إلى المقارنة بين اختبارات تحديد المستوى للناطقين بغير العربية في المؤسسات التعليمية في مدينة الرياض.

مصطلحات البحث:

اختبار تحديد المستوى: هو اختبار يقيس الأداء اللغوي الحقيقي الذي يعكس الكفاءة اللغوية والنحوية والتواصلية (قراءةً وكتابةً واستماعًا وحديثًا) لدى المتعلم الجديد الراغب في تعلم اللغة العربية. (السيد علي، ٢٠١٦م، ص٢٠١). ويُقصد باختبار تحديد المستوى في هذا البحث الاختبار الذي يوضع من قبل المؤسسة المعنيَّة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أو من قبل مركز يختص بتقديم الاختبارات اللغوية وغيرها من الاختبارات؛ بهدف قياس مهارات المتعلمين الجدد؛ من أجل تسجيلهم في فصول دراسية تناسب مستواهم اللغوي.

حدود البحث:

يتم هذا البحث في إطار الحدود التالية:

الحدود المكانية: ثلاث مؤسسات تقدم اختبار تحديد مستوى اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والتي يمكن للباحثة أن تحصل من خلالها على اختبارات تحديد المستوى.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩م، ٢٠٢٠م، وهو الوقت المحدد لإنجاز هذا البحث.

الحدود الموضوعية: مقارنة بين اختبارات تحديد المستوى لدى ثلاث مؤسسات تقدم اختبار تحديد مستوى اللغة العربية للناطقين بغيرها في مدينة الرياض، وهي: (معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، ومعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ومركز قياس التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب).

منهج البحث:

يَستخدم هذا البحث أداة تحليل المحتوى لثلاثة اختبارات لتحديد المستوى، في ثلاث مؤسسات تقدم اختبار تحديد مستوى اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مجتمع البحث وعيِّنته:

المجتمع هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكِّلون موضوع مشكلة البحث، أما العينة فهي مجموعة جزئية من مجتمع البحث وممثِّلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل (عبيدات وعدس وعبد الحق، ١٤١٦م، ص١٠٩-١١٠). ويتمثل مجتمع البحث في اختبارات تحديد المستوى للناطقين بغير العربية، والعينة هي ثلاثة اختبارات لتحديد المستوى من ثلاث مؤسسات تقدِّم هذا الاختبار لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وهي: معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، ومعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة، ومركز قياس التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب.

أداة البحث:

بعد تحديد مشكلة البحث، وأهدافه، وأسئلته، تم إعداد قائمة لبطاقة الملاحظة من خلال الاطلاع على الدراسات المتعلقة بتصميم اختبارات تحديد المستوى، وبعض المؤلفات المتخصصة في هذا المجال. وتم تحكيمها من قبل مختص. وقد اعتمدت

بنـود البطاقـة علـى أن تطابِـق أو لا تطابِـق اختبـارات تحديـد المسـتوى. وقـد أُشـير برقـم (١) إلى اختبـار تحديـد المسـتوى مـن معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا بجامعـة الملـك سـعود. ورقـم (٢) إلى اختبـار تحديـد المسـتوى مـن معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـات بهـا بجامعـة الأميرة نـورة. أمـا رقـم (٣) أُشـير بـه إلى اختبـار اللغـة العربيـة المقنن لغـير الناطقـين بهـا بمركـز قيـاس.

جدول رقم (١)

المعايير		(١)		(٢)		(٣)	
		مطابق	غير مطابق	مطابق	غير مطابق	مطابق	غير مطابق
معيار الإطار الفني للنموذج	تحتـوي ورقـة الاختبـار علـى اسـم الجهـة المقدمـة للاختبـار.						
	تحتـوي ورقـة الاختبـار علـى زمـن الاختبـار.						
	تحتوي ورقة الاختبار على عدد أسئلة الاختبار.						
	تحتـوي ورقـة الاختبـار علـى مـا يشـير لعـدد صفحـات الاختبـار.						
	تحتـوي ورقـة الاختبـار علـى الدرجـة الكليـة للاختبـار.						
	تحتوي ورقة الاختبار على تعليمات واضحة للإجابة عن أسئلة الاختبار.						
الوعاء الذي يقدم فيه الاختبار	تكتـب أسـئلة الاختبـار بخـط حجمـه مناسـب.						
	ترقم صفحات ورقة الاختبار.						
	تخلـو ورقـة الاختبـار مـن الأخطـاء النحويـة والإملائيـة والصرفيـة واللغويـة.						

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

	المعايير	(١)		(٢)		(٣)	
		مطابق	غير مطابق	مطابق	غير مطابق	مطابق	غير مطابق
الوعاء الذي يقدم فيه الاختبار	تكتب الدرجة المخصصة لكل سؤال بجانبه.						
	تكتب عبارة تدل على انتهاء ورقة الاختبار.						
	يقدم الاختبار بالحاسوب.						
	يقدم الاختبار في وعاء تقليدي يتمثل في النظام الورقي.						
معيار صياغة أسئلة الاختبار	تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب.						
	تبتعد الأسئلة عن الغموض والتعقيد.						
	تقيس الأسئلة ما يهدف إليه الاختبار.						
	يتناسب زمن الاختبار مع الإجابة المطلوبة من كل سؤال.						
	تبتعد الأسئلة عن العبارات التي توحي بالإجابة.						
	يبدأ السؤال بالكلمات الدالة عليه.						
	جميع الأسئلة إجبارية.						
معايير أداء الاختبار من حيث الوقت	المتقدم للاختبار لديه متسع من الوقت للتأني في الإجابة.						
	المتقدم للاختبار لديه متسع من الوقت للمراجعة.						

المعايير			(١)		(٢)		(٣)	
			مطابق	غير مطابق	مطابق	غير مطابق	مطابق	غير مطابق
معايير مواصفات أنواع أسئلة الاختبار أ/ الأسئلة المقالية		تتنوع الأسئلة المقالية من حيث مستويات المعرفة.						
		يبدأ كل سؤال من أسئلة الاختبار بكلمة أو عبارة تحدد المطلوب منه.						
		يقيس كل سؤال مهمة أو مهارة واحدة.						
معايير مواصفات أنواع أسئلة الاختبار ب/ الأسئلة الموضوعية	١/ أسئلة الصواب والخطأ	تحتوي كل عبارة على فكرة واحدة.						
		تكتب العبارات بشكل دقيق إما صحيحة أو خاطئة.						
		تبتعد العبارات عن الاقتباس الحرفي من النص المختبرفيه.						
	٢/ أسئلة الاختيار من متعدد	تتساوى العبارات في الطول.						
		تتضمن العبارة فكرة واحدة.						
		تتساوى خيارات الإجابة.						
		تجنب ترتيب الاختبار على نمط واحد.						
	٣/ أسئلة المزاوجة	تتجانس مادة فقرات المزاوجة.						
		يفصل بين القائمة الأولى والثانية بمساحة كافية للتوصيل أو الترقيم.						
		يُتجنب ترتيب إجابات المزاوجة على ترتيب العبارات في القائمة الأولى.						

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعايير			(١)		(٢)		(٣)	
			مطابق	غير مطابق	مطابق	غير مطابق	مطابق	غير مطابق
معايير مواصفات أنواع أسئلة الاختبار ب/ الأسئلة الموضوعية	٤/ أسئلة الإكمال والتتمة	تتضمن إجابات محددة معطاة.						
		تتضمن إجابات حرة.						
		تكون على شكل جمل مفردة.						
		تكون على شكل فقرات.						
		تعالج الفقرة فكرة واحدة.						
معايير قياس المهارات اللغوية		شمولية الاختبار للمهارات اللغوية الأربعة.						
		يقيس الاختبار مهارة الاستماع.						
		يقيس الاختبار مهارة الكتابة.						
		يقيس الاختبار مهارة القراءة.						
		يقيس الاختبار مهارة التحدث.						
مهارة الاستماع		قياس قدرة المتعلم على فهم الرموز اللغوية التي تحتويها النصوص.						
		يتناسب طول النصوص مع الغرض منها.						
		أن تكون المادة اللغوية المختارة واضحة.						
		لا تحتوي النصوص على المفردات الصعبة وغير الشائعة.						
		تركز الأسئلة على مدى فهم السامع للأفكار في نصوص المحادثة.						
مهارة الكلام		أن تكون الإجابة شفهية.						

المعايير		(١)		(٢)		(٣)	
		مطابق	غير مطابق	مطابق	غير مطابق	مطابق	غير مطابق
مهارة الكلام	أن تقيس نطق نص مقروء.						
	أن تقيس القدرة على تكوين الجمل.						
	أن تقيس تكوين مجموعة من الجمل المتصلة في موضوع معين.						
مهارة القراءة	وضع أسئلة حرفية تكون إجاباتها في النص مباشرة.						
	وضع أسئلة استنتاجية لا توجد إجاباتها في النص بل تدفع الطالب إلى التفكير.						
	تتنوع الأسئلة بين (الأسئلة الاستفهامية، وأسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة ملء الفراغ .....إلخ).						
مهارة الكتابة	تتطلب الأسئلة إنتاجًا لغويًا إيجابيًا من الطلاب.						
	تقيس مهارة الخط.						
	تقيس قدرة الطالب على كتابة الحروف والكلمة والجملة.						
معايير قياس العناصر اللغوية	تقيس القدرة على النطق الصحيح.						
	تقيس القدرة على التمييز بين الأصوات.						
	تقيس المعرفة بالمعنى الصحيح للمفردة.						
	تقيس المعرفة بمرادف المفردات.						
	تقيس المعرفة بأضداد المفردات.						
	تقيس التعرف على التراكيب الصحيحة والملائمة.						

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أولًا: مفهوم الاختبار:

تعد الاختبارات من الوسائل المهمة في أي عملية تعليمية، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يُطلب من المتعلم الإجابة عنها لتحقيق درجة معينة. وتختلف الاختبارات وتتنوع في طريقة أدائها وأهدافها ومضمونها. وهي وسيلة شائعة في جميع المؤسسات التعليمية لا يستغني عنها معلم أو متعلم. والاختبارات تؤدي دورًا مهمًّا في التعليم؛ ولهذا فإن الاختبار الجيد أساسي للتعليم والتعلم الجيدين. ولقد تبين دائما أن المعلمين والمتعلمين يركزون على ما تركز عليه الاختبارات. فإذا كان هناك خلل ما في نظام الاختبارات، فإن هذا ينعكس بسرعة على التعليم والتعلم معًا (الخولي، ١٩٩٧م، ص١٥٥). يبين هذا التعريف أهمية الاختبار وارتباطه بالتعليم والتعلم الجيدين. ويعرَّف الاختبار بأنه مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدراس أن يستجيب لها، بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة، وبيان مدى تقدمه فيها ومقارنته بزملائه (طعيمة، ١٩٨٦م، ص٧٢٠). بينما هذا التعريف اقتصر على أن الاختبار يقيس مهارة لغوية معينة، ولكن الاختبار لم يوضع لقياس مهارة معينة وإنما لقياس المهارات اللغوية جميعها. ويعتبر الاختبار وسيلة لقياس قدرة شخص ما أو معرفته في مجال معين (براون، ١٩٩٤م، ص٣٧٠). ويشمل هذا التعريف شرح مكونات الاختبار الأساسية، فالاختبار أوّلًا يتكون من أساليب وإجراءات وأسئلة تشكل بمجموعها أداة قياس تتطلب نشاطًا من المختبَر. وثانيًا أن القياس هو هدف الاختبار. ويعرَّف الاختبار أيضًا بأنه طريقة منظمة منهجية؛ لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر (Cronbach, 1949, p.11). وعرَّف الدامغ (٢٠١١م) الاختبار بأنه: «أداة قياس تتضمن مثيرات أُعدت بطريقة علمية بهدف تحديد حجم سمة عقلية إنسانية» (ص٣٣-٣٤). وانطلاقًا من هذه التعريفات يتضح أن الاختبار عملية منظمة لقياس مستوى الأفراد في مجال معين، وهو مجموعة من الأسئلة والإجراءات تُقدَّم للفرد بهدف قياس قدراته أو معارفه أو كفاءته.

ثانيًا: أنواع الاختبارات:

مـن أهـم أهـداف الاختبـارات الوقـوف علـى التحصيـل العلـمي للمتعلـم، ولكـنَّ هنـاك أهدافًـا أخـرى لا تقـل عـن ذلـك أهميـة، منهـا مـا يختـص بالمتعلـم، ومنهـا مـا يختـص بالمعلـم أو الباحـث، ومنهـا مـا يهـم القائمـين علـى البرنامـج، ومنهـا مـا هـو مشـترك بينهـم جميعـا؛ كالتشـخيص والتغذيـة الراجعـة، والتصفيـة والاختيـار، والتصنيـف، والتقويـم، والبحـث العلـمي، ومعرفـة الاتجاهـات والميـول لـدى الطـلاب (العصيلي،١٤٢٣هـ، ص٤٢٠).

ومن أهم أنواع الاختبارات ما يلي:

١. **اختبـار التشـخيص والتغذيـة الراجعـة:** ويهـدف إلى تحديـد نقـاط الضعـف ونقـاط القـوة في قـدرات المتعلـم في جانـب مـن الجوانـب، أو مهـارة مـن المهـارات. وهـو لتشـخيص ناحيـة أو جانـب خـاص مـن جوانـب اللغـة (العصيلي، ١٤٢٣هـ، ص٤٢١؛ بـراون،١٩٩٤م، ص٣٨١). ولاختبـارات التشـخيص أهميـة؛ لأنهـا تقـف علـى الصعوبـات الـتي يعـاني منهـا المتعلـم، ومعرفـة أسـبابها، ومحاولـة إصلاحهـا (إلّويـد وآخـرون،٢٠٠٥م/٢٠٠٨م، ص ١١).

٢. **اختبـار التصفيـة والاختيـار:** هـو عبـارة عـن اختبـار مقـنن يُعطَى للمتقدمين لبرنامـج مـن برامـج اللغـة، ثـم يُختـار منهـم العـدد المطلـوب، ممـن حصلـوا علـى درجـات عاليـة، وتوفـرت فيهـم الشـروط والمواصفـات المطلوبـة (العصيلي، ١٤٢٣هـ، ص ٤٢٢).

٣. **اختبـار تحديـد المسـتوى:** تهـدف اختبـارات تحديـد المسـتوى إلى قيـاس المقـدرة اللغويـة لـدى الطـلاب، وتوزيـع الدارسـين الجـدد كلٌّ حسـب مسـتواه ضمـن البرنامـج؛ حتى لا يلتحـق المتعلـم بمسـتوى أقـل مـن مسـتواه فيفقـد الدافعيـة والحمـاس، أو بمسـتوى أعلـى فيضيـع بـين المتعلمـين. ولتتـم عمليـة تحديـد المسـتوى بدقـة فلابـد مـن قيـاس مهـارة التحـدث قبـل التصنيـف النهـائي. وتظهـر أهميـة ذلـك علـى وجـه الخصـوص إذا كان البرنامـج يركـز في المقـام الأول علـى مهـارة التحـدث. ومـن مزايـا هـذا الإجـراء أنـه يسـد ثغـرة في تقويـم الـدارس قبـل تحديـد مسـتواه؛ إذ تنكشـف الكثـير مـن الحقائـق في المقابـلات الشـفهية الـتي لا تـكاد تظهـر في الاختبـارات الكتابيـة، فقـد

تكون لدى الدارس عيوبٌ في النطق مثل التأتأة والفأفأة.... إلخ، أو قد يرسب في الاختبار الكتابي مع أنه ممتازٌ في المقابلة الشفهية (محمد، ١٩٩٦م، ص٣٥-٣٦). ويصمم محتوى الاختبار بناء على النظريات العامة للمقدرة اللغوية، وعلى أهداف البرنامج. وتعتمد اختبارات تحديد المستوى على ما سيدرس في البرنامج (إلّويد وآخرون،٢٠٠٥م/٢٠٠٨م، ص ١١).

٤. **اختبار تقويم البرامج:** تتعدد أنواع الاختبارات التي تقدَّم للمتعلم بغرض تقويم البرامج؛ كالاختبارات القبْلية التي تقدم في بداية البرنامج وقبل عملية التدريس، والاختبارات البَعدية التي تلي العملية التعليمية، والاختبارات القصيرة التي تجرى خلال العملية التعليمية، وتُعطى للطلاب بصورة مستمرة، وبناء على ذلك يُتخذ قرار بشأن إبقاء البرنامج أو إغلاقه أو تصحيحه. وفي هذه الاختبارات عادة يُنظر إلى المعدل العام للطلاب، وهو متوسط درجاتهم في الاختبار.

٥. **اختبار البحث العلمي:** تُعد الاختبارات من أفضل وسائل البحث العلمي لجمع المادة العلمية. خاصة في ميدان اللغات الأجنبية (العصيلي،١٤٢٣هـ، ص٤٢٣).

٦. **اختبار التحصيل:** الهدف منه هو معرفة ما تعلَّمه الطلاب. ويتصل اختبار التحصيل مباشرة بدرس أو وحدة تدريسية أو منهج كلّي. ومحتوى هذا الاختبار يعتمد على موضوعات معينة تمت دراستها في منهج ما خلال فترة زمنية معينة (براون،١٩٩٤م، ص٣٨٢). ويكثر هذا النوع عند المعلمين، وفي امتحانات نهاية الفصل أو العام الدراسي (طعيمة، ١٩٨٦م، ص٧٢١).

٧. **اختبار الكفاية اللغوية:** يهدف اختبار الكفاية اللغوية إلى قياس المقدرة اللغوية الكلّية للفرد في مستويات مختلفة. وخلافًا لاختبار التحصيل، فإن اختبار الكفاية اللغوية لا يعتمد على منهج أو برنامج لغوي معين، أو يتقيد بكتب معينة. ويصمم من جهة خارجية أو محايدة. ويمثَّل لهذا النوع باختبارات اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية؛ كاختبار TOEFL وIELTS (إلّويد وآخرون،٢٠٠٥م/٢٠٠٨م، ص١٢).

٨. **اختبار الاستعداد اللغوي:** يقصد به الاختبار الذي يحدِّد درجة استعداد الطالب لتعلُّم لغة ثانية. ويسمى بالاختبار التنبؤي، أي أنه يُنبئ عن مستوى

التقدم الذي قد يحققه الطالب (طعيمة، ١٩٨٦م، ص٧٢١-٧٢٢). ويشير براون (١٩٩٤م) إلى أن اختبار الاستعداد اللغوي، يصمم لقياس طاقة شخص أو قدرته العامة لتعلم لغة أجنبية، وقياس مدى نجاحه في هذا التعلم (ص٣٨٢).

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن أهمية هذه الأنواع المتعددة من الاختبارات تكمن في أنها تخدم أغراضًا مختلفة، وتحدَّد بناءً على الهدف الذي وُضع الاختبار من أجله، ومدى تحقق هذا الهدف. وتتنوع استعمالات هذه الاختبارات في مختلف البرامج والمؤسسات التعليمية، وقد يُستعمل الاختبار نفسه لأكثر من غرض.

ثالثًا: صفات الاختبار الجيد:

يتسم الاختبار الجيد بعدة معايير وهي:

١. **الصدق:** أشار براون (١٩٩٦م) إلى أن الصدق من أكثر المعايير تعقيدًا على الإطلاق. ويعني الصدق: الدرجة التي يقيس فيها امتحانٌ ما الظاهرة التي صُمِّم من أجل قياسها فعليًّا. والحقيقة أن إثبات صدق الاختبارات أمرٌ معقد، ويحتاج إلى معرفة متخصصة (ص٣٧٦). وذكر العصيلي (١٤٢٣هـ) أن صدق الاختبار هو مدى دقته في قياسِ ما وضع لقياسه، ويوصف الاختبار بأنه صادق إذا اقترب من الكمال في قياس ما أريد له أن يقيسه (ص٢٤٥). وأشار الزيود وعليان (١٩٩٨م) إلى أن صدق الاختبار يمثل أحد الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته. والاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع أصلا لقياسه (ص١٨٠). كما ذكر الخولي (٢٠٠٠م) أنه إذا كان للاختبار عدة أهداف، فإنه يكون صادقًا إذا قاسها جميعًا ولم يهمِل أيًّا منها. فالصدق يعني الالتزام بالأهداف، وأن الدرجة التي تُمنح للطالب تتعلق بهدف الاختبار. وأن عدم صدق الاختبار معناه أن درجته لا تقيس هدفه (ص١٦). وبناءً على هذه المفاهيم فإن الاختبار الصادق هو الذي يقيس الجانب الذي أُعد من أجل قياسه والغرض منه. ولصدق الاختبار أنواع كما يلي:

أ. **الصدق الظاهري:** أشار العصيلي (١٤٢٣م) إلى أنه يمكن الوصول إلى الصدق الظاهري عن طريق الاستفادة من آراء الطلاب عن طول الاختبار

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أو قصره، وشموله للمنهج أو المقرر، وسهولته أو صعوبته، ونحو ذلك. وهذا النوع من الصدق يعتمد على الآراء والملاحظات، وانطباع الطلاب عن الاختبار، ولا يعوَّل عليه كثيرًا إلا في اختبارات التحصيل (ص٢٤٥-٢٤٦). والصدق الظاهري يعني أنَّ الاختبار يبدو في ظاهره أنه يقيس فعلًا ما يريد قياسه. وهذا موضوع مهم للطلاب والإداريين (إلّويد وآخرون، ٢٠٠٥م، ٢٠٠٨م، ص٤). وذكر الزيود وعليان (١٩٩٨م) أن الاختبار يكون صادقًا ظاهريًا إذا كان مظهره يشير إلى ذلك؛ كأن يكون شكله معقولًا، ويكون اسمه دالًّا على الوظيفة المراد قياسها. وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن الصدق الظاهري لا يمكن الاعتماد عليه، وأنه يعطي صورة مبدئية من خلال الآراء والانطباعات والملاحظات.

ب. **صدق المحتوى:** ويتحقق من خلال المطابقة بين محتوى الاختبار، وبين معطيات تحليل المحتوى للمادة وأهداف تدريسها. ويطلق على هذا النوع من الصدق مصطلح الصدق المنطقي؛ لأنه يشتق دلالاته من أحكام تُستخلص من عملية التحليل المنطقي للسلوك. وهذه الدلالات مهمة لقياس التحصيل المدرسي، مع ضرورة الانتباه إلى أن نتائج التحليل قد تختلف من شخص لآخر بحسب واضع الاختبار. ويطلق عليه أيضا مصطلح صدق التمثيل؛ لأنه يعني مقارنة تمثيل الاختبار لمحتوى مادة التدريس وأهدافها. وتتحدد درجة صدق الاختبار في ضوء هذا التمثيل (الزيود وعليان، ١٩٩٨م، ص١٨١). وأشار محمد (١٩٩٦م) إلى أن صدق المحتوى يُعنى في المقام الأول بما يجب أن يتضمنه الاختبار، وما يتضمنه الاختبار يعتمد على تحليل جيد للغة المراد اختباراها، وعلى تحليلٍ أدق للمهارة قيد الاختبار ولأهداف الدورة. لذا يجب أن تغطي بنودُ الاختبار بالتقريب كلَّ الجوانب الرئيسة في المقرر المدروس (ص٤٩). وبناء على هذه المفاهيم فإن صدق المحتوى هو مدى تمثيل الاختبار للأهداف المراد قياسها، وأن يكون الاختبار شاملًا لمحتوى المادة الدراسية وممثلًا لأهدافها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ت. **الصدق التلازمي:** ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال مقارنة نتائج الاختبار بنتائج اختبارٍ آخر سابق موثوق بجودته ودقته ونتائجه. فإذا ظهر أن المتفوقين في هذا الاختبار هم أنفسهم المتفوقون في الاختبار السابق، وأن الضعاف في هذا الاختبار هم أنفسهم الضعاف في الاختبار السابق، فإن الاختبار يكون صادقًا (الزيود وعليان، ١٩٩٨م، ص١٨٣). وأشار العصيلي (١٤٢٣هـ) إلى أن هذا النوع من الصدق يسمى الصدق الإحصائي، وهو معياري شبه تجريبي. ويمكن الحصول عليه من خلال مقارنة نتائج الاختبار بنتائج اختبارٍ آخر ثبت صدقه، وأعطي للطلاب في نفس يوم الاختبار المراد فحصه، وبقدر تشابه النتيجتين في معايير الارتباط يمكن الحكم على صدق الاختبار المراد فحصه (ص٤٢٦). وعرفت الجلبي (٢٠٠٥م) الصدق التلازمي بأنه نوع الصدق الذي يدل على وجود علاقة بين درجات الاختبار ومؤشرات المحك التي نحصل عليها في نفس الوقت تقريبًا. وهو يعد من أوسع أنواع الصدق انتشارًا (ص٩٩). والصدق التلازمي يعني مدى صلاحية الاختبار بمقارنته مع نتائج اختبار آخر صادق، ومدى تلازمه مع الاختبارات الأخرى الموثوقة.

ث. **صدق البناء:** يذكر إلّويد وآخرون (٢٠٠٥، ٢٠٠٨م) أن صدق البناء يعني التجانس بين النظريات الفلسفية وطرق التعليم المتبعة ونوع التقويم المستخدم (ص٤). وبيَّنت الجلبي (٢٠٠٥م) أن صدق البناء عبارة عن تحليل معنى درجات الاختبار في ضوء المفاهيم السيكولوجية (ص١٠٢). وأشار العصيلي (١٤٢٣هـ) إلى أن صدق البناء يسمى الصدق التكويني، وهو تجريبي يعتمد على فرض الفروض، وجمع المعلومات، ثم اختبار الفروض بناء على ذلك (ص٤٢٧). وصدق البناء هو العلاقة بين الأساس النظري وفقرات الاختبار، وإلى أي مدى يقيس الاختبار الفرضيات التي يبنى عليها الاختبار.

٢. **الثبات:** يعد مفهوم الثبات مع مفهوم الصدق من الأسس المهمة للاختبارات، إلا أن مفهوم الصدق أشمل وأهم من مفهوم الثبات، إذ يمكن القول إن كل اختبار صادق هو بالضرورة ثابت، لكن ليس كل اختبار ثابت هو بالضرورة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صادق (الجلبي، ٢٠٠٥م، ص١١١). ومن صفات الاختبار الجيد اتصافه بالثبات، والاختبار الثابت هو الذي يعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة؛ مما يعني أن كل فرد يحافظ على نفس الموقع تقريبًا بالنسبة لمجموعته، أو يبقى على حاله تقريبًا عند تكرار قياسه (الزيود وعليان، ١٩٩٨م، ص١٨٦). وعرف إلّويد وآخرون (٢٠٠٥، ٢٠٠٨م) الثبات بأنه تجانس درجات الاختبار، وأن يعطي الاختبار الدرجات نفسها لو أجري في وقت لاحق. مثلا لو أجري اختبار لمجموعة من الطلاب في جلستين مختلفتين في وقتين مختلفين، فيفترض ألا يؤدي ذلك إلى اختلاف نتيجة الطلاب في ذلك الاختبار (ص٥). وبناء على هذه المفاهيم، ترى الباحثة أن مفهوم الثبات هو أن يعطي الاختبار نفس النتائج أو نتائج متقاربة عند تكرار تطبيقه على نفس المجموعة في ظروف متماثلة. فإذا كانت النتائج متماثلة يمكن الحكم على الاختبار بالثبات، وإذا تغيرت النتائج بصورة كبيرة فإن الاختبار لا يعد ثابتًا.

٣. **التمييز:** التمييز صفة من صفات الاختبار الجيد، ويقصد به أن يبيِّن الاختبار الفروق بين الطلاب، ويبرز الأقوياء من الضعفاء. وتقاس هذه الصفة بسعة المدى في درجات الطلاب؛ حيث يتطلب أن يكون هناك مدى واسع بين السهل والصعب من الأسئلة. فكلما اتسع هذا المدى أمكن وصف الاختبار بالتمييز بقدر هذه السعة (العصيلي، ١٤٢٣هـ، ص٤٣٤؛ طعيمة، ١٩٨٦م، ص٧٢١). وأشار الخولي (١٩٩٧م) إلى أن الاختبار الجيد يميز بين مستويات الطلاب المختلفة. فالاختبار الذي يأخذ فيه جميع الطلاب صفرًا أو مئة أو درجة موحدة ليس اختبارًا مميزًا، وليس هو الاختبار المطلوب (ص١٦٨). وعلى هذا فإن التمييز صفة تمكن الاختبار من أن يبرز الفروق بين الطلاب القادرين والأقل قدرة منهم، والتمييز بين مستوياتهم.

٤. **الموضوعية:** من أهم صفات الاختبار الجيد أن يكون موضوعيًا في قياسه الجوانب التي أعد لقياسها. ويمكن أن تتحقق الموضوعية في الاختبار عن طريق فهم أهداف الاختبار وتعليماته وتوجيهاته فهمًا واحدًا كما يريدها

واضع الاختبار، وأن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة منه (محمد، ١٩٩٦م، ص٥٥-٥٦). ويقصد بالموضوعية عدم تأثر درجة الاختبار بذاتية المصحح أو رأيه الشخصي، فالاختبار يعطي نفس النتائج مهما اختلف المصحح. ويبيِّن العصيلي (١٤٢٣هـ) أن الموضوعية تتحقق في الاختبار من خلال ثلاث نواحٍ:

أ. **الموضوعية في الوضع:** أي وضوح الاختبار في أهدافه وتعليماته وبنوده، وأن يَفهم الطلاب المطلوب منهم بدقة ووضوح، وأن يكون لكل سؤال تفسير واحد وإجابة واحدة، وإن اختلف الأسلوب.

ب. **الموضوعية في التصحيح ورصد الدرجات؛** بحيث لا تتأثر درجة الطالب فيه بشخصية المصحح.

ت. **العدل:** وهو أن يوفر لجميع الطلاب الظروف اللازمة لأداء الاختبار بالشكل العادل، ويشمل العدل في الزمن والتصحيح والوضع ورصد الدرجات. وأيضا في الصعوبة والسهولة؛ فلا يكون صعبًا جدًّا ولا سهلًا جدًّا (ص٤٣٦).

رابعًا: الأنماط الاختبارية:

يذكر الدامغ (٢٠١١م) أن مجمل التصاميم الممكنة للأنماط الاختبارية المختلفة يجمعها التقسيم التقليدي الواسع للاختبارات من حيث أنها إما أن تكون اختبارات (موضوعية)، أو اختبارات (ذاتية).

أ. **الاختبارات الموضوعية:** بدأت الاختبارات الموضوعية تأخذ حيزًا واسعًا في الآونة الأخيرة، حيث أشارت دراسة الدامغ وسكولفيلد (٢٠٠٥م Addamigh and scholfield) إلى أن الاختبارات الموضوعية أكثر انتشارًا وبفارق كبير عن نظيرتها الذاتية في مدارس وجامعات المملكة العربية السعودية. وبخاصة نمط الاختيار من متعدد، والذي يعد أصعب الأنماط الاختبارية في التصميم (ص٨٢). وهو اختبار يتطلب كلُّ بند فيه إجابةً واحدة محددة ولا تُقبل أي إجابة أخرى؛ وذلك

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لأن الإجابة مرتبطة بالموضوع ولا مجال فيها للاجتهاد الشخصي أو الاختلاف في عرض الإجابة (الخولي، ٢٠٠٦م، ص١٢). وبناء على ذلك، فالاختبارات الموضوعية هي اختبارات ذات أسئلة محددة تتطلب إجابة صحيحة واحدة. ولا يختلف المصححون في تقدير صحة تلك الإجابة. ولا يحدث فيها تباين أو تفاوت في الإجابات بين المختبرين. وعدد طعيمة (١٩٨٦م) الأنواع الشائعة للاختبارات الموضوعية، وهي:

- **الاختيار من متعدد:** وفي هذا النوع تُقدم للطالب مشكلة وتحتها مجموعة من البدائل التي يختار منها الإجابة الصحيحة.
- **اختيار الصواب والخطأ:** وفي هذا النوع تقدم للطالب عبارةٌ يطلب منه أن يحدد ما إذا كانت صحيحة أم خاطئة.
- **المزاوجة:** يقدم للطالب عمودان من العبارات، ثم يطلب منه اختيار كلمة أو عبارة من العمود الثاني لتناسب كلمة أو عبارة في العمود الأول.
- **التكملة:** وفيها تحذف بعض الكلمات من جمل ويطلب من الطالب كتابتها، وهذا النوع يقيس القدرة على التذكر والاستدعاء (ص٧٢٥).

بالإضافة إلى هذه الأنواع أضاف الخولي (٢٠٠٠م) عدة أنواع للاختبارات الموضوعية، وهي:

- **اختبار كشف الخطأ:** يطلب فيه اكتشاف الخطأ في جملة أو فقرة وتصحيحه.
- **اختبار الحذف المنتظم:** في هذا النوع تحذف الكلمات من فقرةٍ ما حذفًا منتظمًا، مثلا تحذف الكلمة الخامسة أو السادسة بعد أول جملتين من الفقرة. اللتين لم يحذف منهما شيء؛ كي يأخذ الطالب فكرة عن طبيعة الفقرة. بعدهما يبدأ الحذف بحذف الكلمة الخامسة، ثم العاشرة، ثم الخامسة عشرة، وهكذا حتى نهاية الفقرة.
- **اختبار الترتيب:** وفي هذا النوع يطلب من الطالب ترتيب مجموعة من الكلمات لتكوين جملة صحيحة أو إعادة ترتيبها. أو يطلب منه ترتيب

مجموعة من الجمل لتكوين فقرة ذات معنى. كما يمكن أن يطلب منه إعادة ترتيب أي بنود ترتيبًا زمانيًّا أو مكانيًّا أو سببيًّا أو نحو ذلك (ص٢٩- ٣٧).

ب. **الاختبارات الذاتية:** هي اختبارات تَقبل تنوع الإجابات واختلافها من طالب إلى آخر. مثال ذلك كتابة فقرة أو كتابة مقال عن موضوع ما، فالجواب في هذه الحالة لا يكتبه طالبان بنفس الطريقة، بل كل طالب يتناول الموضوع بطريقته الخاصة (الخولي، ٢٠٠٠م، ص٣٩). وأشار الدامغ (٢٠١١م) إلى أن إجابات الطلاب الصحيحة في الاختبارات الذاتية قد تتفاوت وتتباين بين المختبرين؛ وذلك لأن للمختبر الحرية النسبية في كيفية تناول الإجابة. ومن جانب آخر، فإن الإجابات في الاختبارات الذاتية ليست قطعية من حيث الصحة والخطأ، فصحة الإجابة قد تكون متدرجة، وبالتالي قد تتضمن قدرًا من الصحة يزيد أو ينقص من إجابة إلى أخرى. وبين هذين الجانبين تبرز ذاتية المصحح في تقدير مدى جودة الإجابة (ص٨٢- ٨٣). وبناء على ما سبق، فالاختبار الذاتي هو اختبار يطلب فيه من المختبر كتابة مقال أو فقرة، ويعتمد فيه على الإجابات الحرة من المختبَر، ويخضع لذاتية المصحح في تقدير الإجابات. ومن أشكال الاختبار الذاتي: المقال، والتعبير الشفهي أو فهم المسموع (إلّويد وآخرون، ٢٠٠٥، ٢٠٠٨م، ص١٣).

ت. **مزايا الاختبارات الموضوعية والاختبارات الذاتية وعيوبها:** يمكن إجمال الفروق بين هذين النوعين من الاختبارات في هذه الجوانب:

١. **الصدق:** تتصف الاختبارات الموضوعية بأن لها القدرة الأكبر على تمثيل المحتوى التعليمي لتعدد بنودها. أما الاختبارات الذاتية فهي توصف بقلة عدد أسئلتها وطول الوقت المستغرق للإجابة عن السؤال الواحد. لكن من حيث الصدق البنائي، فالاختبارات الذاتية لها القدرة الأكبر في الوقوف على مستوى الأداء اللغوي للمختبر، من تنظيم الأفكار والتعبير عنها وسردها بطريقة سليمة.

٢. **الثبات:** تزيد درجة ثبات التقييم في الاختبارات الموضوعية عنها في الاختبارات الذاتية. ولكن ليس بالضرورة أن يكون أداء الطلاب في الاختبارات الموضوعية ثابتًا دائمًا. فالاختبارات الموضوعية تشجع على الإجابات العشوائية لمن لا

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يعرف الإجابة، وهذا يُنقِص من ثبات الاختبار عند التحقق من ثبات الأداء فيه. وتنشأ مشكلة ضعف ثبات الاختبارات الذاتية من ثلاثة عوامل وهي: ذاتية الإجابة، التي تعود إلى الطلاب أنفسهم في فهم السؤال المطروح، أو إلى عدم محدودية السؤال نفسه. وذاتية التصحيح، التي لها الأثر الأكبر في ضعف ثبات الاختبار الذاتي. وأيضًا عدم تحديد الإجابة.

٣. **الإعداد:** الاختبار الموضوعي يحتاج وقتًا أطول للإعداد مما يحتاجه الاختبار الذاتي؛ وذلك لتعدد بنود الاختبار الموضوعي، في حين أن الاختبار الذاتي يتكون من بضعة أسئلة فقط.

٤. **التقييم (التصحيح):** تتسم الاختبارات الموضوعية بالسهولة وقصر الوقت اللازم لتصحيحها. وإمكانية تقييم عدد كبير من إجاباتها بسرعة ودقة عالية مما يزيد من ثبات الاختبار. ويمكن أن يصححها المدرس يدويًا، أو أحد الإداريين وذلك بإعطائه الإجابات النموذجية للأسئلة. كما يمكن تقييم الاختبار الموضوعي آليًا باستخدام أجهزة خاصة بالمسح الضوئي.

٥. **الغش:** تزيد احتمالية الغش في الاختبارات الموضوعية؛ بسبب قصر الأجوبة. بينما تقل هذه الاحتمالية في الاختبارات الذاتية؛ وذلك لطول الإجابات نسبيًا واختلاف أساليب الطلاب في الإجابة على الأسئلة. فلكل طالب طريقة خاصة في عرض الأفكار وترتيبها وتنسيقها. وبالتالي يصعب الغش في الاختبارات الذاتية.

٦. **التخمين:** يكثر في الاختبارات الموضوعية تخمين الإجابات؛ وذلك لأن الجواب كثيرًا ما يعتمد على الاختيار القائم على التعرف وحده.

٧. **رغبة المتقدمين للاختبارات وصانعيها:** تتفاوت رغبة المتقدمين للاختبار في أيٍّ من هذين النوعين من الاختبارات. فقد يفضِّل بعض الطلاب الاختبارات الموضوعية؛ لأن الإجابة محدودة فيسهل عليهم الإجابة عن أسئلتها. في حين قد يفضِّل آخرون الاختبارات الذاتية؛ لأنها تسمح لهم بحرية التعبير، وعرض الأفكار، ومناقشتها بحرية. وفي المقابل فإن بعض واضعي الاختبارات يفضلون الاختبارات الذاتية؛ وذلك لسهولة إعدادها، ولذاتية تقدير الدرجة فيها. بينما

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يفضـل آخـرون الاختبـارات الموضوعيـة؛ لسـهولة التقييـم، خاصـة عندمـا يكـون عـدد الطـلاب كبـيرًا. ولـكل نـوع مـن الاختبـارات الموضوعيـة والاختبـارات الذاتيـة مزايـا وعيـوب، فمـن الصعـب تفضيـل أحدهمـا علـى الآخـر، وبالتـالي فمـن الأفضـل لواضعـي الاختبـارات أن يختـاروا الأنسـب منهمـا لقيـاس مـا ينـوي البرنامـج التعليمي اختبـاره، ويتـم هـذا الاختيـار في ضـوء تناسـب ميـزات وعيـوب كل منهمـا مـع الواقـع الاختبـاري مـن حيـث الإجـراء والهـدف (الدامـغ، ٢٠١١م، ص٨٣-٩١).

الدراسات السابقة:

أجـرى بعـض الباحثـين في مجـال تعليـم اللغـات دراسـات حـول الاختبـارات اللغويـة، ولكـن -علـى حـد علـم الباحثـة- يوجـد عـدد قليـل جـدًا مـن الدراسـات الـتي تناولـت اختبـار تحديـد المسـتوى، باختـلاف مواضيـع بحثهـا، فبعـض الدراسـات ركـزت علـى تحليـل بنـود اختبـار تحديـد المسـتوى بهـدف التقويـم، يظهـر ذلـك في دراسـة الفـاروق (٢٠١٣م) بعنـوان: «تحليـل بنـود اختبـار التصنيـف، دراسـة تقويميـة في البرنامـج الخـاص لتعليـم اللغـة العربيـة بجامعـة مولانـا مالـك إبراهيـم الإسـلامية الحكوميـة بمـالانج جـاوى الشـرقية»، والـتي تهـدف إلى: معرفـة مسـتوى صـدق بنـود اختبـار التصنيـف، ومعرفـة مسـتوى ثبـات بنـوده، وأيضًـا معرفـة مسـتوى صعوبـة تلـك البنـود، كذلـك معرفـة مسـتوى تمييـز هـذا الاختبـار. أجريـت الدراسـة علـى عينـة تتكـون مـن (٩٦) طالبًـا مـن مجتمـع البحـث، الـذي يشـمل الطـلاب الجـدد في برنامـج تعليـم اللغـة العربيـة بالجامعـة الإسـلامية. وقـد اسـتخدم الباحـث المنهـج الوصفـي التقويـمي مـن خـلال أداتي البحـث: الوثائـق لمعرفـة البيانـات المتعلقـة باختبـار التصنيـف، والمقابلـة مـع واضعـي أسـئلة اختبـار التصنيـف ومـع الطلبـة. وقـد توصلـت الدراسـة إلى أن مسـتوى صـدق اختبـار التصنيـف وثباتـه عـالٍ جـدًّا، كمـا دلـت النتيجـة علـى أن مسـتوى صعوبـة الأسـئلة كان متوسـطًا، ومـن حيـث التمييـز فقـد وجـدت أسـئلة في مسـتوى منخفـض مـن التمييـز.

ومـن الدراسـات أيضًـا الـتي هدفـت إلى تقويـم اختبـارات تحديـد المسـتوى دراسـة أبـو شـريعة والنجـران (٢٠١٤م)، بعنـوان: «تقويـم اختبـارات تحديـد المسـتوى للطلبـة الوافديـن

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

للدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الجودة». والتي تهدف إلى التعرف على مواصفات الاختبار الجيد طبقًا لمعايير الجودة، ومعرفة مدى مطابقة اختبارات تحديد المستوى المقدمة للطلاب الوافدين للجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومواصفات الاختبار الجيد. وقد أجريت الدراسة على اختبار تحديد المستوى بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. والذي يُختبر فيه الطلبة الوافدون إلى المعهد. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة المعايير اللازمة لتقويم اختبار تحديد المستوى للطلبة الوافدين للدراسة في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومن خلال ذلك بينت نتائج البحث أن جميع معايير اختبار تحديد المستوى المعمول به حاليًا جاءت عند درجة (مستوفٍ لحد ما)، باستثناء معيار تصحيح الاختبار فقد جاء (غير مستوفٍ)، وتعد هذه النتيجة غير مناسبة لمواصفات الاختبار في ضوء معايير الجودة. وقد أوصى الباحثان بعدة توصيات منها: إعادة النظر في اختبارات تحديد المستوى للطلبة الوافدين للدراسة في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لأنها لا تتماشى مع معايير الجودة في ضوء ما أظهرته نتائج البحث.

أما دراسة البهروم، حسين علي (٢٠١٤م) بعنوان: «صلاحية مكونات اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية، دراسة تحليلية للمفردات، والقراءة، والنحو» فقد اختلفت قليلا؛ حيث هدفت إلى تحليل اختبار تحديد المستوى للمفردات، والقراءة، والنحو، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وقد أجريت الدراسة على اختبار تحديد المستوى المطبَّق في مركز اللغات والتنمية العلمية بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها: فاعلية معظم تلك البنود، واعتدال معامل الصعوبة، في حين أجاب نصف الطلاب على أكثر الأسئلة، وتعاني بعض البنود من القصور في جانب قوة بعض المشتتات في أسئلة الاختيار من متعدد للمفردات، ومن النتائج التي ظهرت أن بنود النحو امتازت بقدر جيد من الصدق، ولكنها تحتاج إلى زيادة في عددها وفقًا للأسس المنهجية المعروفة.

ومن الدراسات التي بحثت في تطوير اختبار تحديد المستوى دراسة سوفريادي، محمد (٢٠١٦م) بعنوان: «تطوير الاختبار التصنيفي لكفاءة اللغة العربية للطلبة الجدد

بمعهـد دار اللغـة والدراسـات الإسـلامية باميكاسـن مـادورا». والـتي هدفـت إلى تطويـر الاختبـار التصنيفـي لكفـاءة اللغـة العربيـة للطلبـة الجـدد بمعهـد دار اللغـة والدراسـات الإسـلامية، وأيضـا وصـف جـودة الاختبـار التصنيفـي المطـور مـن ناحيـة درجـة الصـدق والثبـات والتميـز والصعوبة بمعهـد دار اللغـة والدراسـات الإسـلامية. واعتمـد هـذا البحـث المدخـل الكـمي، وكانـت أدواتـه: المقابلـة، والاسـتبانة، والاختبـار. وقـد توصلـت الدراسـة إلى أن مسـتوى صـدق هـذا الاختبـار متوسـط، ومسـتوى الثبـات ممتـاز، ودرجـة صعوبـة نمـط الأسـئلة في تقديـر متوسـط، ودرجـة التميـز في تقديـر جيـد. وأوصى الباحـث بضـرورة تطويـر الاختبـارات التصنيفيـة الموجـودة، وأن يحلـل المعلمـون بنـود أسـئلة الاختبـار التصنيفـي ليعـرف صـدق الاختبـار، والثبـات، ودرجـة التميـز والصعوبـة.

ومـن الدراسـات الـتي بحثـت في الاختبـارات الموضوعيـة دراسـة محمـد عبـد الخالـق محمـد (٢٠١٥م)، بعنـوان: واقـع اختبـارات اللغـة العربيـة في العالـم العـربي: الاختبـارات الموضوعيـة نموذجًـا. والـتي تهـدف إلى إلقـاء الضـوء علـى مـدى أهميـة الاختبـارات الموضوعيـة، والتعريـف بالاختبـارات الموضوعيـة وأنواعهـا، والتعريـف بكيفيـة تصميـم الاختبـارات الموضوعيـة والمعايير العلميـة لتصميمهـا. وقـد توصـل البحـث مـن خـلال تحليـل بيانـات بطاقـات التحليـل إلى أن أكثـر بنـود الاختبـارات الموضوعيـة اسـتخدامًا هـي بنـود الاختيـار مـن متعـدد.

أمـا الدراسـات الأجنبيـة فقـد كانـت دراسـة Tatiana, Ekaterina (٢٠١٧م) بعنـوان: «موثوقيـة اختبـار تحديـد المسـتوى: طـرق التحسـين»، وتهـدف إلى تحليـل هيـكل اختبـار تحديـد المسـتوى، لجعلـه أكـثر ملائمـة للبيئـة التعليميـة، وأيضـا التقليـل قـدر الإمـكان مـن عـدد الطـلاب الذيـن أُلحِقـوا بمسـتويات غـير مناسـبة لهـم. وقـد اسـتخدم الباحثـان المنهـج التحليلـي، وكانـت أدوات الدراسـة متنوعـة بـين الملاحظـة والمقارنـة والاسـتبانة. ومـن نتـائج هـذه الدراسـة: تحديـد اختبـار واحـد يبـدو أنـه الأكـثر دقـة وملاءمـة للبيئـة التعليميـة؛ نظـرًا لكونـه يغطـي جميـع المهـارات لـدى الطلبـة. فهـو يقيـس كلًّا مـن المهـارات الإرسـالية (التحـدث، والكتابـة). والمهـارات الاسـتقبالية (القـراءة، والاسـتماع، والإدراك النحـوي). وقـد أوصى الباحثـان بتوسـيع نطـاق الأدوات البحثيـة المطبقـة في الدراسـة في مؤسسـات أخـرى؛ للتحقـق مـن صـدق اختبـارات تحديـد المسـتوى فيمـا يتعلـق بالبيئـة التعليميـة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفي دراسة Brian, Sakai Mariko بعنوان: «تحليل اختبار تحديد المستوى في اللغة الإنجليزية في جامعة أكسفورد وجامعة ميتشغان كاختبارات الكفاءة في اللغة الثانية». التي تهدف إلى تحليل اختبارات تحديد مستوى اللغة الإنجليزية لغةً ثانية، في جامعتي أكسفورد وميتشغان، وتقييم درجة عملها بوصفها اختبارات كفاءة في اللغة. والمنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي. وقد كشفت الدراسة أن كِلا الاختبارين يؤديان وظيفتهما بوصفهما اختبارات كفاءة في اللغة الإنجليزية للطلاب اليابانيين، وكان توزيع درجات اختبار تحديد المستوى في جامعة ميتشغان منحرفًا عن المعدل الطبيعي، بينما كان تقدير موثوقية درجات بعض فقرات الاختبار منخفضًا. ومن التوصيات التي وردت في الدراسة، أن يركز الباحثون على اختيار أدوات اختبار تستطيع أن تقيس جوانب كفاءة محددة في الدراسة.

وبعد استعراض أغلب الدراسات -في حدود علم الباحثة-، تظهر قلة الدراسات التي تناولت اختبارات تحديد المستوى، لذلك رأت الباحثة ضرورة القيام بمزيد من الدراسات لإثراء هذا المجال، ويعد هذا البحث استكمالًا للجهود السابقة. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في طريقة إعداد أداة الدراسة -بطاقة الملاحظة-، كما استفادت من المنهج المعتمد في الدراسات السابقة، والأساليب الإحصائية المتبعة فيها. وقد يتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة من حيث الهدف العام، وهو تحليل أسئلة اختبار تحديد المستوى. ويختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة في العينة، وفي أنه يقارن بين ثلاثة اختبارات لتحديد المستوى في عدة نواح؛ حيث إن أغلب الدراسات السابقة تهدف إلى تقويم اختبار تحديد المستوى أو تطويره؛ لكنَّ هذا البحث يهدف إلى تحليل المحتوى والمقارنة بين الاختبارات الثلاثة، بهدف معرفة أوجه الشبه والاختلاف بينها.

الصدق والثبات لأداة البحث:

أ. ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة التجزئة النصفية:

اعتمدت هذه الطريقة على تجزئة بطاقة الملاحظة إلى نصفين، بحيث يشتمل الجزء الأول على الفقرات الفردية والجزء الثاني على الفقرات الزوجية. وتم إيجاد معامل

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الارتبـاط بين النصفين فكـان معامـل الارتبـاط (بيرسـون = ٠,٨٠٣) وبعد ذلك تم تصحيح معامـل الارتبـاط بواسـطة معادلـة سـبيرمان بـراون Spearman–Brown Coefficient (أبـو حطـب وصـادق، ١٩٨٠م، ص١٤). وهـذه المعادلـة هـي: ث = $\frac{(٢ ر)}{(١ + ر)}$

حيـث يمثـل (ث) معامـل الثبـات الكلـي، ويمثـل (ر) معامـل الارتبـاط بـين النصفـين.

وبعـد تطبيـق المعادلـة السـابقة: ث = $\frac{٢ \times (٠,٨٠٣)}{١ + (٠,٨٠٣)}$ = $\frac{١,٦٠٦}{(١,٨٠٣)}$ = ٠,٨٩١

جدول (١): نتائج ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة التجزئة النصفية

0.795	Value	Part 1	Cronbach's Alpha
33	N of Items		
0.799	Value	Part 2	
33	N of Items		
66	Total N of Items		
0.803	Correlation Between Forms		
0.891	Equal Length		Spearman-Brown Coefficient
0.891	Unequal Length		

وعليـه فقـد بلغـت قيمـة معامـل الثبـات الكلـي لبطاقـة الملاحظـة (٠,٨٩١) وهـذا يـدل علـى أن بطاقـة الملاحظـة تتمتـع بدرجـة كبـيرة مـن الثبـات تطمـئن الباحثـة إلى تعميـم نتائجهـا علـى المجتمـع.

ب. **ثبـات بطاقـة الملاحظـة باسـتخدام كرونبـاخ ألفـا:** لقيـاس مـدى ثبـات أداة الدراسـة (بطاقـة الملاحظـة) اسـتخدمت الباحثـة (معادلـة كرونبـاخ ألفـا) ((Cronbach's Alpha (α)) للتأكـد مـن ثبـات أداة الدراسـة، حيـث أشـار أبـو عـلام (٢٠٠٥م، ص٣٨١) إلى أن ألفـا- كرونبـاخ يعـد «أنسـب طريقـة لحسـاب ثبـات الأوزان المسـتخدمة في البحـوث المسـحية كالاسـتبيانات ومقاييـس الاتجـاه، حيـث يوجـد مـدى مـن الدرجـات المحتملـة لـكل مفـردة».

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (٢): معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة)

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
معيار الإطار الفني للنموذج	٦	٠,٨٧٢
الوعاء الذي يقدم فيه الاختبار	٧	٠,٨٧٠
معيار صياغة أسئلة الاختبار	٧	٠,٧٨١
معايير مواصفات أنواع أسئلة الاختبار- أ/ الأسئلة المقالية	٣	٠,٧٨٤
معايير مواصفات أنواع أسئلة الاختبار- ب/ الأسئلة الموضوعية	١٥	٠,٩٠١
معايير قياس المهارات اللغوية	٥	٠,٨٤٨
مهارة الاستماع	٥	٠,٧٦٩
مهارة الكلام	٤	٠,٧٩٦
مهارة القراءة	٣	٠,٨٧٨
مهارة الكتابة	٣	٠,٨٣٨
معايير قياس العناصر اللغوية	٦	٠,٧٧٩
معايير أداء الاختبار من حيث الوقت	٢	٠,٧٩٣
الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة	**٦٦**	٠,٨٢٥

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معامل الثبات العام لجميع أبعاد بطاقة الملاحظة (٠,٨٢٥) فيما تراوح ثبات الأبعاد ما بين ٠,٧٦٩ كحد أدنى وبين ٠,٩٠١ كحد أعلى، وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات بحسب مقياس نانلي:

(Nunnally & Bernstein, 1994, pp. 264–265) الذي جعل فيه مستوى ٠,٧٠ كحد أدنى مقبول لمعامل ثبات ألفا كرونباخ لأغراض البحث.

ت. **صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة:** تم حساب معامل الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون لنتائج تقييم الاختبارات الثلاثة. كما يوضح الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (٣): معاملات الارتباط لبطاقة الملاحظة في الاختبارات الثلاثة

		اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	Pearson Correlation	١	**٠,٧٥٥	**٠,٥٨٨
	Sig. (2-tailed)		٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	N	٦٦	٦٦	٦٦
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	Pearson Correlation	**٠,٧٥٥	١	**٠,٧٦٨
	Sig. (2-tailed)	٠,٠٠٠		٠,٠٠٠
	N	٦٦	٦٦	٦٦
اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس	Pearson Correlation	**٠,٥٨٨	**٠,٧٦٨	١
	Sig. (2-tailed)	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	
	N	٦٦	٦٦	٦٦

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يوضح الجدول (٣) السابق أن معاملات ارتباط بيرسون جاءت كلها ذات دلالة إحصائية كالتالي:

١. بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين تقييم بطاقة الملاحظة لاختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة، وبين تقييم بطاقة الملاحظة لاختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس (٠,٧٦٨)، وهو ارتباط طردي قوي دالٌ إحصائيًا عند مستوى المعنوية (٠,٠١).

٢. بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين تقييم بطاقة الملاحظة لاختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود وبين تقييم بطاقة الملاحظة لاختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة (٠,٧٥٥)، وهو ارتباط طردي قوي دالٌ إحصائيًا عند مستوى المعنوية (٠,٠١).

٣. بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين تقييم بطاقة الملاحظة لاختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود وبين تقييم بطاقة الملاحظة لاختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس (٠,٥٨٨)، وهو ارتباط طردي متوسط دالٌ إحصائيًا عند مستوى المعنوية (٠,٠١). ومن خلال هذه النتائج تأكدت الباحثة من ثبات أداة الدراسة وصدقها وذلك لتعميم نتائجها على المجتمع فيما بعد.

أولًا: عرض النتائج:

للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما السمات الفنية لاختبارات تحديد المستوى؟ فسيتم تناوله من عدة جوانب وهي: (الإطار الفني للنموذج، والوعاء الذي يقدم فيه الاختبار، وصياغة أسئلة الاختبار، وأداء الاختبار من حيث الوقت).

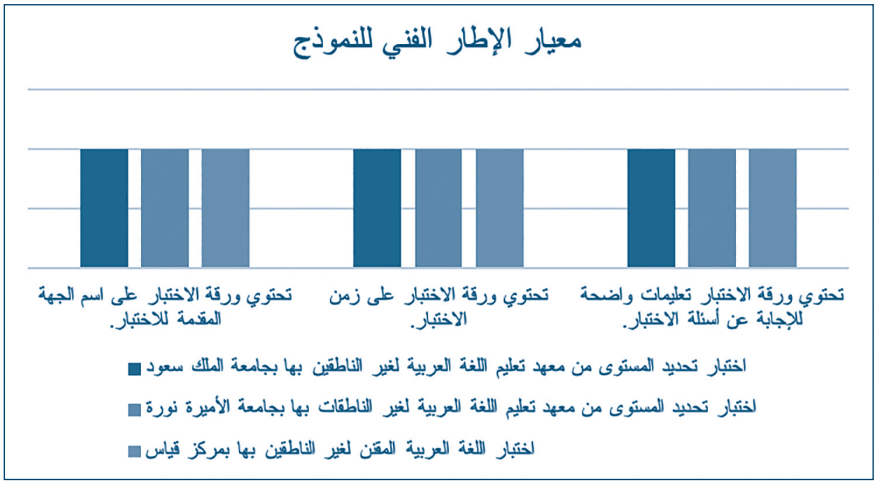
ثانيًا: الإطار الفني للنموذج:

جدول (١)

المعايير		اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
معيار الإطار الفني للنموذج	تحتوي ورقة الاختبار على اسم الجهة المقدمة للاختبار.	١	١	١
	تحتوي ورقة الاختبار على زمن الاختبار.	١	١	١
	تحتوي ورقة الاختبار على عدد أسئلة الاختبار.	٠	٠	٠
	تحتوي ورقة الاختبار على ما يشير لعدد صفحات الاختبار.	٠	٠	٠
	تحتوي ورقة الاختبار على الدرجة الكلية للاختبار.	٠	٠	٠
	تحتوي ورقة الاختبار على تعليمات واضحة للإجابة عن أسئلة الاختبار.	١	١	١
المجموع		٣	٣	٣
النسبة المئوية		٥٠	٥٠	٥٠

يوضح الجدول (١) تكافؤ الاختبارات الثلاثة في **معيار الإطار الفني للنموذج** بنسبة ٥٠٪، حيث انطبقت ثلاثة مؤشرات من أصل ستة مؤشرات. ويظهر من خلال الجدول أن الاختبارات الثلاثة لم يُنص فيها على عدد أسئلة الاختبار في ورقة الاختبار، ولا عدد صفحاته، ولا الدرجة الكلية للاختبار.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً


معيار الإطار الفني للنموذج
تحتوي ورقة الاختبار تعليمات واضحة للإجابة عن أسئلة الاختبار.
تحتوي ورقة الاختبار على زمن الاختبار.
تحتوي ورقة الاختبار على اسم الجهة المقدمة للاختبار.
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة
اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس

شكل (١)

ثانيًا: الوعاء الذي يقدم فيه الاختبار:

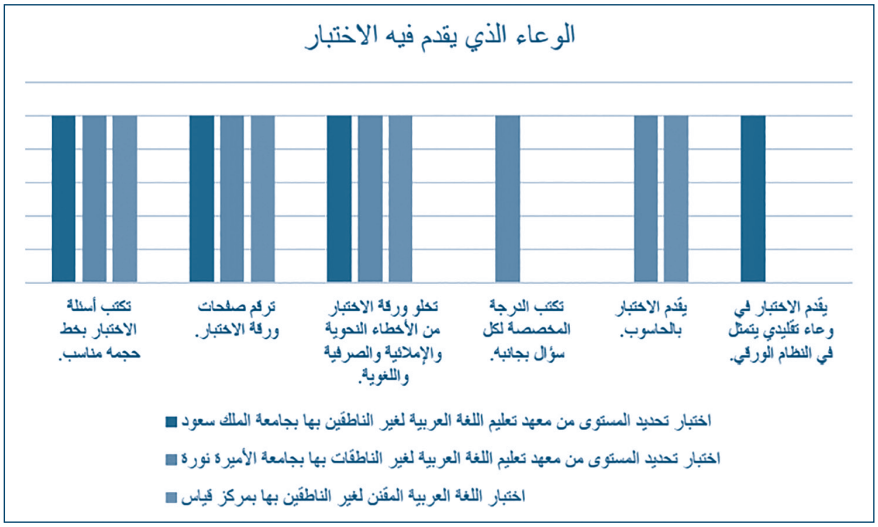
جدول (٢)

المعايير		اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
الوعاء الذي يقدم فيه الاختبار	تكتب أسئلة الاختبار بخط حجمه مناسب.	١	١	١
	ترقم صفحات ورقة الاختبار.	١	١	١
	تخلو ورقة الاختبار من الأخطاء النحوية والإملائية والصرفية واللغوية.	١	١	١
	تكتب الدرجة المخصصة لكل سؤال بجانبه.	٠	١	٠

المعايير		اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
الوعاء الذي يقدم فيه الاختبار	تكتب عبارة تدل على انتهاء ورقة الاختبار.	٠	٠	٠
	يقدم الاختبار بالحاسوب.	٠	١	١
	يقدم الاختبار في وعاء تقليدي يتمثل في النظام الورقي.	١	٠	٠
المجموع		٤	٥	٤
النسبة المئوية		٥٧,١٤	٧١,٤٣	٥٧,١٤

يوضح الجدول (٢) تفوق (اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة) في **معيار الوعاء الذي يقدم فيه الاختبار** بنسبة ٧١,٤٣٪، حيث انطبقت عليه (٥) مؤشرات من أصل (٧) مؤشرات. بينما تكافأ (اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود) مع (اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس) بنسبة مئوية ٥٧,١٤٪، حيث انطبقت عليهما (٤) مؤشرات من أصل (٧) مؤشرات. ويتضح من خلال الجدول أن (اختبار معهد جامعة الأميرة نورة) تفوَّق على اختباري (معهد جامعة الملك سعود) و(مركز قياس) في معيار وضع الدرجة المخصصة لكل سؤال بجانبه. ويتفق (اختبار معهد جامعة الأميرة نورة) مع (اختبار مركز قياس) في أنه يُقدم بواسطة الحاسب. لكن (اختبار معهد جامعة الملك سعود) يُقدم بالنظام الورقي. وقد فرَّق الدامغ (٢٠١١م) بين الوعاء الورقي التقليدي، والوعاء المحوسب من عدة أوجه وهي: أن نسبة المحافظة على سرية الاختبار في الاختبار المحوسب أكبر من الاختبار الورقي التقليدي، وأن الاختبار المحوسب يحتاج للحاسب الآلي أثناء إجراء الاختبار، ومن ناحية آلية التقييم فالاختبار الورقي يتم تصحيحه عن طريق مدرسين أو تمرير استجابات مثيراته على أجهزة ضوئية ليقرأها الحاسوب. أما الوعاء المحوسب فيتم تقييمه في الغالب بصورة تلقائية (ص ١٢٤).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً


الوعاء الذي يقدم فيه الاختبار
يقدم الاختبار في وعاء تكليدي يتمثل في النظام الورقي.
يقدم الاختبار بالحاسوب.
تكتب الدرجة المخصصة لكل سؤال بجانبه.
تخلو ورقة الاختبار من الأخطاء النحوية والإملائية والصرفية واللغوية.
ترقم صفحات ورقة الاختبار.
تكتب أسئلة الاختبار بخط حجمه مناسب.
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة
اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس

شكل (٢)

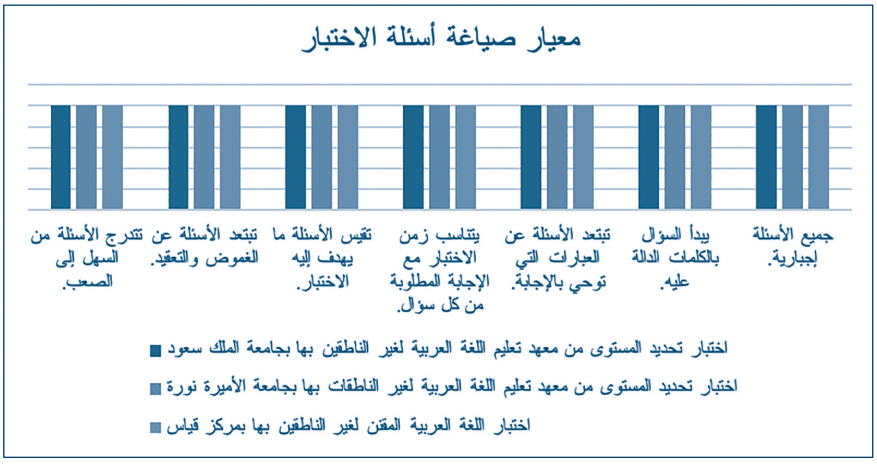
ثالثًا: معيار صياغة أسئلة الاختبار:

جدول (٣)

المعايير		اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
معيار صياغة أسئلة الاختبار	تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب.	١	١	١
	تبتعد الأسئلة عن الغموض والتعقيد.	١	١	١
	تقيس الأسئلة ما يهدف إليه الاختبار.	١	١	١
	يتناسب زمن الاختبار مع الإجابة المطلوبة من كل سؤال.	١	١	١

المعايير		اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
معيار صياغة أسئلة الاختبار	تبتعد الأسئلة عن العبارات التي توحي بالإجابة.	١	١	١
	يبدأ السؤال بالكلمات الدالة عليه.	١	١	١
	جميع الأسئلة إجبارية.	١	١	١
المجموع		٧	٧	٧
النسبة المئوية		١٠٠,٠٠	١٠٠,٠٠	١٠٠,٠٠

يوضح الجدول (٣) تكافؤ الاختبارات الثلاثة في **معيار صياغة أسئلة الاختبار** بنسبة ١٠٠٪، حيث انطبقت جميع مؤشرات المعيار السبعة في جميع الاختبارات.


معيار صياغة أسئلة الاختبار
جميع الأسئلة إجبارية.
يبدأ السؤال بالكلمات الدالة عليه.
تبتعد الأسئلة عن العبارات التي توحي بالإجابة.
يتناسب زمن الاختبار مع الإجابة المطلوبة من كل سؤال.
تقيس الأسئلة ما يهدف إليه الاختبار.
تبتعد الأسئلة عن الغموض والتعقيد.
تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب.
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة
اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس

شكل (٣)

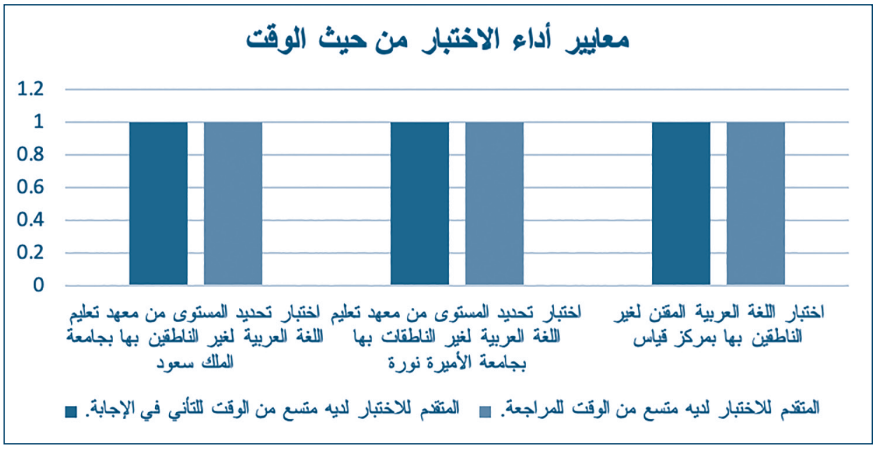
هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

رابعًا: معيار أداء الاختبار من حيث الوقت:

جدول (٤)

المعايير		اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
معايير أداء الاختبار من حيث الوقت	المتقدم للاختبار لديه متسع من الوقت للتأني في الإجابة.	١	١	١
	المتقدم للاختبار لديه متسع من الوقت للمراجعة.	١	١	١
المجموع		٢	٢	٢
النسبة المئوية		١٠٠,٠٠	١٠٠,٠٠	١٠٠,٠٠

يوضح الجدول (٤) تكافؤ الاختبارات الثلاثة في **معيار أداء الاختبار من حيث الوقت** بنسبة ١٠٠٪، حيث انطبقت جميع مؤشرات المعيار في الاختبارات الثلاثة. ونرى أن مدة (اختبار معهد جامعة الملك سعود) ساعتان، ويتضمن الاختبار مهارتي (القراءة، والكتابة)، والعناصر اللغوية (التراكيب والقواعد، والمفردات). ومدة (اختبار معهد جامعة الأميرة نورة) أيضًا ساعتان، ويتضمن الاختبار ثلاث مهارات لغوية (الاستماع، والقراءة، والكتابة)، والعناصر اللغوية (المفردات، والتراكيب). وأما مدة (اختبار مركز قياس) فهي ساعتان ونصف، ويتضمن الاختبار ثلاث مهارات لغوية (الاستماع، والقراءة، والكتابة)، (والتراكيب اللغوية).


معايير أداء الاختبار من حيث الوقت
1.2
1
0.8
0.6
0.4
0.2
0
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة
اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
المتقدم للاختبار لديه متسع من الوقت للمراجعة.
المتقدم للاختبار لديه متسع من الوقت للتأني في الإجابة.

شكل (٤)

وسيجاب عن السؤال الثاني الذي نصه: هل يوجد اختلاف في أنماط أسئلة اختبارات تحديد المستوى؟ حين تناول جانب مواصفات أنواع أسئلة الاختبار (المقالية، والموضوعية):

أولًا: معايير مواصفات أنواع أسئلة الاختبار- أ/ الأسئلة المقالية:

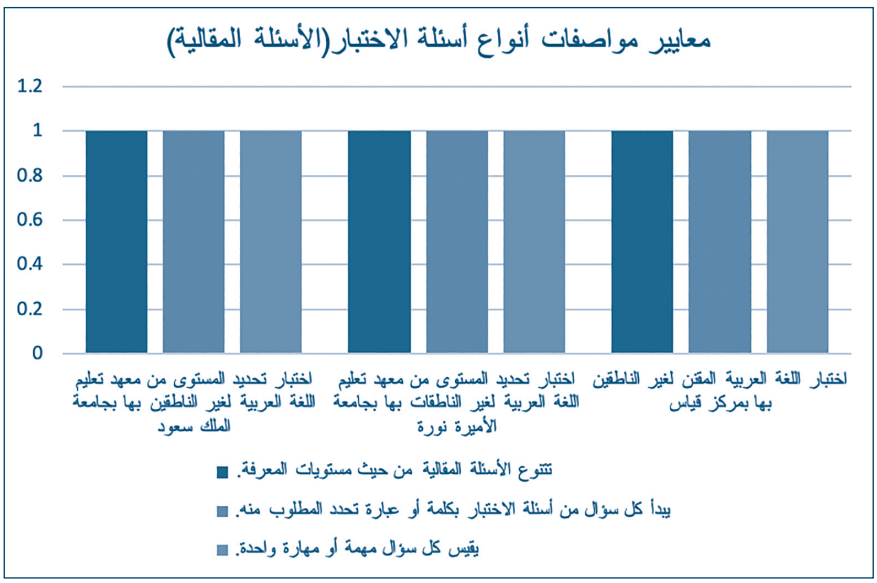
جدول (٥)

المعايير		اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
معايير مواصفات أنواع أسئلة الاختبار- أ/ الأسئلة المقالية	تتنوع الأسئلة المقالية من حيث مستويات المعرفة.	١	١	١
	يبدأ كل سؤال من أسئلة الاختبار بكلمة أو عبارة تحدد المطلوب منه.	١	١	١
	يقيس كل سؤال مهمة أو مهارة واحدة.	١	١	١

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعايير	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
المجموع	٣	٣	٣
النسبة المئوية	١٠٠	١٠٠	١٠٠

يوضح الجدول (٥) تكافؤ الاختبارات الثلاثة في **معايير مواصفات أنواع أسئلة الاختبار- أ/ الأسئلة المقالية** بنسبة ١٠٠٪، حيث انطبقت جميع مؤشرات المعايير الثلاثة في الاختبارات. وتتفق هذه الاختبارات الثلاثة في أن السؤال المقالي الوحيد الذي يتطلب إنتاجًا لغويًّا من المختبرين هو السؤال الذي يقيس مهارة الكتابة.


معايير مواصفات أنواع أسئلة الاختبار(الأسئلة المقالية)
1.2
1
0.8
0.6
0.4
0.2
0
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة
اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
تتنوع الأسئلة المقالية من حيث مستويات المعرفة.
يبدأ كل سؤال من أسئلة الاختبار بكلمة أو عبارة تحدد المطلوب منه.
يقيس كل سؤال مهمة أو مهارة واحدة.

شكل (٥)

ثانيًا: معايير مواصفات أنواع أسئلة الاختبار- ب / الأسئلة الموضوعية:

جدول (٦)

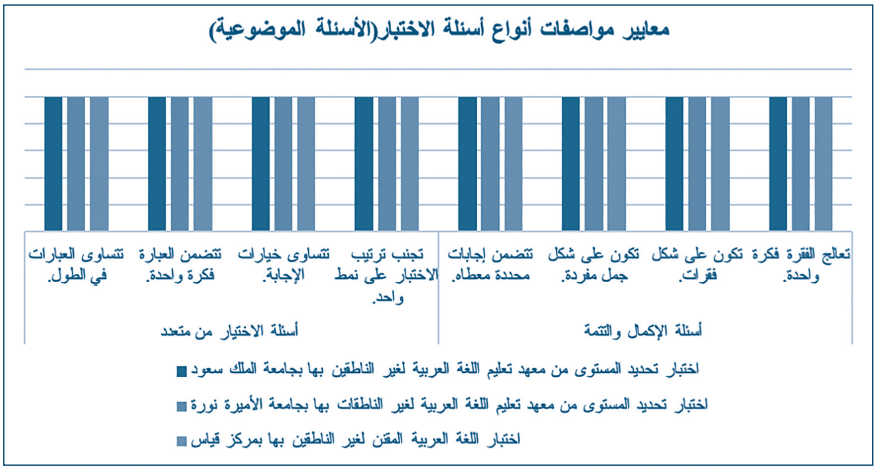
المعايير			اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
معايير مواصفات أنواع أسئلة الاختبار- ب / الأسئلة الموضوعية	١/ أسئلة الصواب والخطأ	تحتوي كل عبارة على فكرة واحدة.	٠	٠	٠
		تكتب العبارات بشكل دقيق إما صحيحة أو خاطئة.	٠	٠	٠
		تبتعد العبارات عن الاقتباس الحرفي من النص المختبر فيه.	٠	٠	٠
	٢/ أسئلة الاختيار من متعدد	تتساوى العبارات في الطول.	١	١	١
		تتضمن العبارة فكرة واحدة.	١	١	١
		تتساوى خيارات الإجابة.	١	١	١
		تجنب ترتيب الاختبار على نمط واحد.	١	١	١
	٣/ أسئلة المزاوجة	تتجانس مادة فقرات المزاوجة.	٠	٠	٠
		تفصل بين القائمة الأولى والثانية مساحة كافية للتوصيل أو الترقيم.	٠	٠	٠
		يتجنب ترتيب إجابات المزاوجة على ترتيب العبارات في القائمة الأولى.	٠	٠	٠

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

معايير مواصفات أنواع أسئلة الاختبار- ب/ الأسئلة الموضوعية	٤/ أسئلة الإكمال والتتمة	تتضمن إجابات محددة معطاة.	١	١	١
		تتضمن إجابات حرة.	٠	٠	٠
		تكون على شكل جمل مفردة.	١	١	١
		تكون على شكل فقرات.	١	١	١
		تعالج الفقرة فكرة واحدة.	١	١	١
المجموع			٨	٨	٨
النسبة المئوية			٥٣,٣٣	٥٣,٣٣	٥٣,٣٣

يوضح الجدول (٦) تكافؤ الاختبارات الثلاثة في معايير مواصفات أنواع أسئلة الاختبار (الأسئلة الموضوعية) بنسبة ٥٣,٣٣٪ لكلٍّ منها، حيث لم تنطبق مؤشرات أي من أسئلة الصواب والخطأ، أو أسئلة المزاوجة؛ وذلك لخلو الاختبارات الثلاثة من أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة المزاوجة. بينما انطبقت (٤) مؤشرات خاصة بمعيار أسئلة الاختيار من متعدد، و(٤) مؤشرات من معيار أسئلة الإكمال والتتمة. ونرى أن هذه الاختبارات الثلاثة تعتمد بشكل أساسي على الأسئلة الموضوعية (إما الاختيار من متعدد، أو الإكمال والتتمة)، أما عند قياس مهارة الكتابة فالسؤال يكون مقاليًّا يتطلب إنتاجًا لغويًّا من المختبرين. ولو قارنّا ذلك باختبار التوفل (TOEFL) -وهو من أشهر الاختبارات العالمية في مجال قياس مستوى القدرة اللغوية- نجد أن الأمر مختلف، فقد أشار الدامغ (٢٠١١م) إلى أن اختبار التوفل يعتمد بشكل أساسي على البنود التي تتطلب الإجابة عنها وضع علامة بجانب أحد الخيارات المقدمة التي لا تزيد عن أربعة. إلا في قياس (مهارة الكتابة) فهو القسم الوحيد في هذا الاختبار الذي تتطلب الإجابة عنه إنتاجًا لغويًّا من المختبرين (ص ٢٢٩-٢٣٠). وترى الباحثة أن هذه الاختبارات الثلاثة (اختبار معهد جامعة الملك سعود، واختبار معهد جامعة الأميرة نورة، واختبار معهد مركز قياس) تعتمد على هذا النوع من أنواع الأسئلة الموضوعية، وهو (الاختيار من

متعـدد) الـذي يغلـب عليهـا؛ حـتى أن أسـئلة الإكمـال والتتمـة الموجـودة في هـذه الاختبـارات لا تعتمـد على الإجابـات الحـرة، بـل تُقـدم فيهـا أربـع خيـارات؛ يختـار المختـبر الإجابـة الصحيحـة منهـا؛ لـذا فهـي تُعـد اختيـارًا مـن متعـدد. وبهـذا فـإن النتيجـة هنـا تتفـق مـع نتيجـة الدراسـة الـتي أجراهـا محمـد عبـد الخالـق، الـتي توصلـت إلى أن أكـثر أنـواع بنـود الاختبـارات شـيوعًا هـي بنـود الاختيـار مـن متعـدد؛ فقـد احتفظـت بالمرتبـة الأولى مـن حيـث كـثرة الاسـتخدام في كل مـن الاختبـارات الـتي تسـتخدم في مؤسسـات تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، وكذلـك في اختبـارات سلاسـل تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا. وأيضـا تتفـق مـع نتيجـة الدراسـة الـتي أجراهـا الدامـغ وسـكولفيلد (Addamigh and Scholfield, 2005) وتوصـلا فيهـا إلى أنّ أكـثر الاختبـارات الموضوعيـة شـيوعًا هـي بنـود الاختيـار مـن متعـدد؛ إذ تصـدرت قائمـة البنـود الموضوعيـة بنسـبة قدرهـا ٧, ٣٠٪ (محمـد، ٢٠١٥م).


معايير مواصفات أنواع أسئلة الاختبار(الأسئلة الموضوعية)
تعالج الفقرة فكرة واحدة.
تكون على شكل فقرات.
تكون على شكل جمل مفردة.
تتضمن إجابات محددة معطاه.
تجنب ترتيب الاختبار على نمط واحد.
تتساوى خيارات الإجابة.
تتضمن العبارة فكرة واحدة.
تتساوى العبارات في الطول.
أسئلة الإكمال والتتمة
أسئلة الاختيار من متعدد
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة
اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس

شكل (٦)

أمـا عـن السـؤال الثالـث الـذي نصـه: هـل تغطـي اختبـارات تحديـد المسـتوى جميـع المهـارات اللغويـة؟ فسـيجاب عنـه بتناولـه مـن عـدة معايـير وهـي: (قيـاس المهـارات اللغويـة، مهـارة الاسـتماع، مهـارة الـكلام، مهـارة القـراءة، مهـارة الكتابـة).

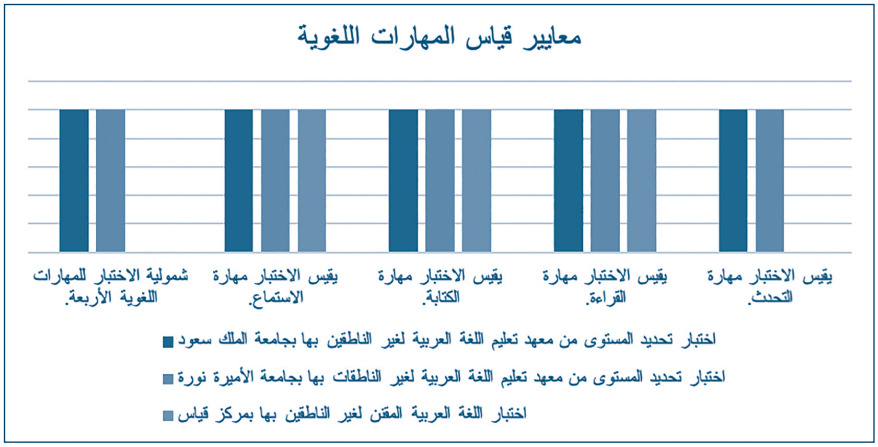
هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أولًا: معايير قياس المهارات اللغوية:

جدول (٧)

المعايير		اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
معايير قياس المهارات اللغوية	شمولية الاختبار للمهارات اللغوية الأربع.	١	١	٠
	يقيس الاختبار مهارة الاستماع.	١	١	١
	يقيس الاختبار مهارة الكتابة.	١	١	١
	يقيس الاختبار مهارة القراءة.	١	١	١
	يقيس الاختبار مهارة التحدث.	١	١	٠
المجموع		٥	٥	٣
النسبة المئوية		١٠٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٦٠,٠٠

يوضح الجدول (٧) تكافؤ اختبارات (جامعة الملك سعود) و(جامعة الأميرة نورة) في **معايير قياس المهارات اللغوية** بنسبة ١٠٠٪، حيث انطبقت جميع مؤشرات المعايير الخمسة في الاختبارات. بينما انطبقت (٣) فقط منها في (اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس) بنسبة ٦٠٪؛ وذلك لأن اختبار مركز قياس لا يشمل المهارات اللغوية الأربع، فالاختبار لا يتضمن قياس مهارة الكلام.


معايير قياس المهارات اللغوية
يقيس الاختبار مهارة التحدث.
يقيس الاختبار مهارة القراءة.
يقيس الاختبار مهارة الكتابة.
يقيس الاختبار مهارة الاستماع.
شمولية الاختبار للمهارات اللغوية الأربعة.
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة
اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس

شكل (٧)

ثانيًا: مهارة الاستماع:

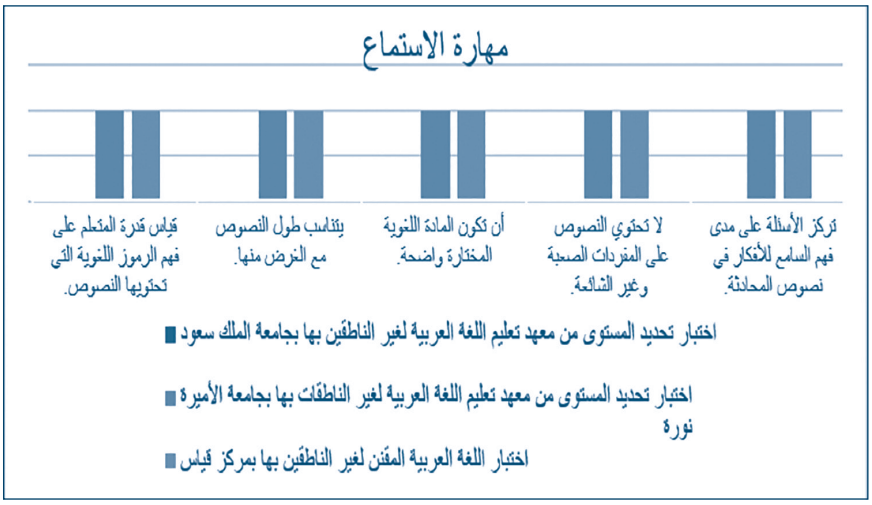
جدول (٨)

المعايير		اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
مهارة الاستماع	قياس قدرة المتعلم على فهم الرموز اللغوية التي تحتويها النصوص.	٠	١	١
	يتناسب طول النصوص مع الغرض منها.	٠	١	١
	أن تكون المادة اللغوية المختارة واضحة.	٠	١	١
	خلو النصوص من المفردات الصعبة وغير الشائعة.	٠	١	١

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعايير		اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
مهارة الاستماع	تركز الأسئلة على مدى فهم السامع للأفكار في نصوص المحادثة.	٠	١	١
المجموع		٠	٥	٥
النسبة المئوية		٠,٠٠	١٠٠,٠٠	١٠٠,٠٠

يوضح الجدول (٨) تكافؤ اختبارات (جامعة الأميرة نورة) و(مركز قياس) في **مهارة الاستماع** بنسبة ١٠٠٪، حيث انطبقت جميع مؤشرات المهارات الخمس في الاختبارين. بينما لم ينطبق أي منها في (اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود) فتمثل نسبة التطابق فيه صفر٪؛ وعللت الباحثة ذلك بأنها لم تحصل على اختبار تحديد المستوى في مهارة الاستماع، وأن المسؤولة عن ذلك أخبرت الباحثة بأنه لا يوجد لديهم مرجع محدد لقياس مهارة الاستماع، وأن الاختبار يكون من اختيار رئيسة لجنة التصنيف والترشيح.


مهارة الاستماع
تركز الأسئلة على مدى فهم السامع للأفكار في نصوص المحادثة.
لا تحتوي النصوص على المفردات الصعبة وغير الشائعة.
أن تكون المادة اللغوية المختارة واضحة.
يتناسب طول النصوص مع الغرض منها.
قياس قدرة المتعلم على فهم الرموز اللغوية التي تحتويها النصوص.
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة
اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس

شكل (٨)

ثالثًا: مهارة الكلام:

جدول (٩)

المعايير		اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
مهارة الكلام	أن تكون الإجابة شفهية.	٠	٠	٠
	أن تقيس صحة النطق وسلامة مخارج الحروف.	٠	٠	٠
	أن تقيس القدرة على تكوين الجمل.	٠	٠	٠
	أن تقيس تكوين مجموعة من الجمل المتصلة في موضوع معين.	٠	٠	٠
المجموع		٠	٠	٠
النسبة المئوية		٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠

يوضح الجدول (٩) تكافؤ الاختبارات الثلاثة في **مهارة الكلام** بنسبة صفر٪، حيث لم تنطبق جميع مؤشرات المهارات الأربعة في الاختبارات؛ وعللت الباحثة ذلك بأنها لم تحصل على اختبار تحديد المستوى لقياس مهارة الكلام لدى معهدي جامعة (الملك سعود) و(الأميرة نورة)؛ وذلك لأن اختبار قياس مهارة الكلام ليس له مرجع محدد. بل يكون من اختيار لجنة تشكل له بعد نجاح الطالبة في اختبار تحديد المستوى. أما (اختبار العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس) فلا يوجد فيه قسم لقياس مهارة الكلام. وبمقارنة اختبار (مركز قياس) مع الاختبار العالمي لقياس القدرة اللغوية التوفل (TOEFL) نرى أنه مشابه له في عدم وجود قسم لقياس مهارة الكلام في الوعاء الورقي. وذكر الدامغ (٢٠١١م) أن الاختبار كي يكون دالًّا على قدرة لغوية تتسم بالتكامل للتعامل مع المواقف والمظاهر اللغوية المختلفة فمن المفترض أن يغطي المهارات اللغوية الأربع جميعها، وبالقدر نفسه من الأهمية (ص٢٢٨).

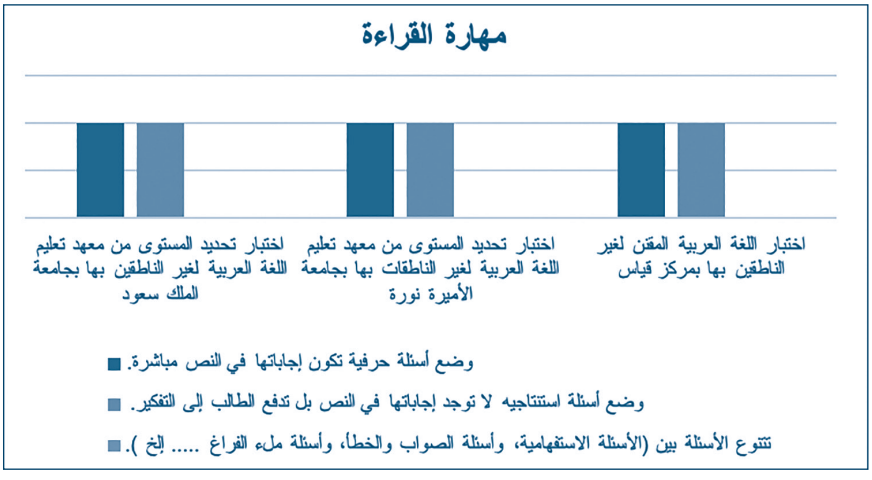
هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

رابعًا: مهارة القراءة:

جدول (١٠)

المعايير		اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
مهارة القراءة	وضع أسئلة إجابتها موجودة حرفيا في النص.	١	١	١
	وضع أسئلة استنتاجية لا توجد إجاباتها في النص بل تدفع الطالب إلى التفكير.	١	١	١
	تتنوع الأسئلة بين (الأسئلة الاستفهامية، وأسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة ملء الفراغ .....إلخ).	٠	٠	٠
المجموع		٢	٢	٢
النسبة المئوية		٦٦,٦٧	٦٦,٦٧	٦٦,٦٧

يوضح الجدول (١٠) تكافؤ الاختبارات الثلاثة في مهارة القراءة بنسبة ٦٦,٦٧٪، حيث انطبق مؤشران من أصل (٣) مؤشرات لكل منها.


مهارة القراءة
اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود
وضع أسئلة حرفية تكون إجاباتها في النص مباشرة.
وضع أسئلة استنتاجيه لا توجد إجاباتها في النص بل تدفع الطالب إلى التفكير.
تتنوع الأسئلة بين (الأسئلة الاستفهامية، وأسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة ملء الفراغ ..... إلخ).

شكل (٩)

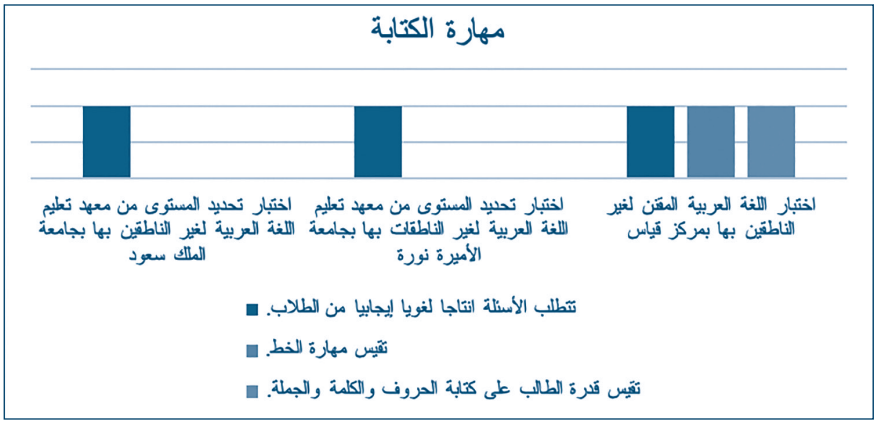
خامسًا: مهارة الكتابة:

جدول (١١)

المعايير		اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
مهارة الكتابة	تتطلب الأسئلة إنتاجًا لغويًا إيجابيًا من الطلاب.	١	١	١
	تقيس مهارة الخط.	٠	٠	١
	تقيس قدرة الطالب على كتابة الحروف والكلمة والجملة.	٠	٠	١
المجموع		١	١	٣
النسبة المئوية		٣٣,٣٣	٣٣,٣٣	١٠٠,٠٠

يوضح الجدول (١١) تفوق (مركز قياس) في معيار مهارة الكتابة؛ حيث انطبقت جميع مؤشراته بنسبة ١٠٠٪، بينما انطبق مؤشر واحد فقط من أصل (٣) في معهدي جامعة (الملك سعود) و(الأميرة نورة) بنسبة ٣٣,٣٣٪؛ وسبب هذا التفوق أن (اختبار مركز قياس) أوضحَ المحاور التي سيتم من خلالها تقييم الأداء الكتابي من خلال قائمة لعدة بنود يقرأها المختبر قبل البدء بالإجابة عن سؤال مهارة الكتابة، وهي: صحة الرسم الإملائي، وخلو الكتابة من الأخطاء النحوية والصرفية، وصحة دلالات الألفاظ، ودقة استعمال علامات الترقيم، وحسن الأفكار، والتنظيم والطلاقة، وشخصية الكاتب. بينما اكتفى اختبارَي معهد (جامعة الملك سعود) و(جامعة الأميرة نورة) بذكر السؤال دون إرفاق تعليمات، أو محاور لتقييم الأداء الكتابي.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً


مهارة الكتابة
اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود
تتطلب الأسئلة انتاجا لغويا إيجابيا من الطلاب.
تقيس مهارة الخط.
تقيس قدرة الطالب على كتابة الحروف والكلمة والجملة.

شكل (١٠)

أما عن السؤال الرابع والأخير الذي نصه: هل تغطي اختبارات تحديد المستوى بعض العناصر اللغوية؟ فسيجاب عنه بتناوله من خلال المعايير التالية.

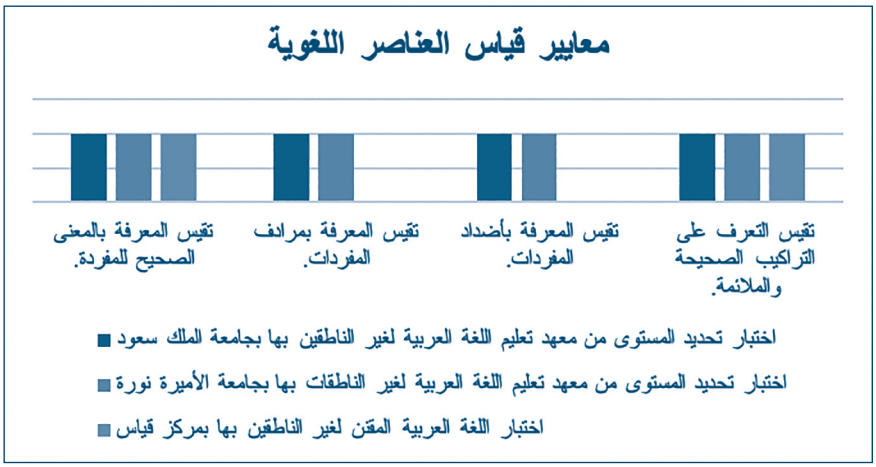
معايير قياس العناصر اللغوية:

جدول (١٢)

	المعايير	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
معايير قياس العناصر اللغوية	تقيس القدرة على النطق الصحيح.	٠	٠	٠
	تقيس القدرة على التمييز بين الأصوات.	٠	٠	٠
	تقيس المعرفة بالمعنى الصحيح للمفردة.	١	١	١
	تقيس المعرفة بمرادف المفردات.	١	١	٠
	تقيس المعرفة بأضداد المفردات.	١	١	٠

المعايير		اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
معايير قياس العناصر اللغوية	تقيس التعرف على التراكيب الصحيحة والملائمة.	١	١	١
المجموع		٤	٤	٣
النسبة المئوية		٦٦,٦٧	٦٦,٦٧	٣٣,٣٣

يوضح الجدول (١٢) تفوق معهدي جامعة (الملك سعود) و(الأميرة نورة) على (مركز قياس) في معيار قياس العناصر اللغوية، حيث انطبقت (٤) مؤشرات بنسبة ٦٦,٦٧٪، بينما انطبق مؤشران فقط من أصل (٦) في (مركز قياس) بنسبة ٣٣,٣٣٪؛ إذ تخلو جميع الاختبارات الثلاثة من أسئلةٍ تقيس القدرة على النطق الصحيح، أو التمييز بين الأصوات. بالإضافة إلى ذلك فإن (اختبار مركز قياس) لا يتضمن أسئلةً تقيس المعرفة بمرادف المفردات أو بأضدادها.


معايير قياس العناصر اللغوية
تقيس التعرف على التراكيب الصحيحة والملائمة.
تقيس المعرفة بأضداد المفردات.
تقيس المعرفة بمرادف المفردات.
تقيس المعرفة بالمعنى الصحيح للمفردة.
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود
اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة
اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس

شكل (١١)

الفروق في درجات المطابقة لبطاقة الملاحظة للاختبارات:

يوضـح الجـدول التـالي نتـائج اختبـار التبايـن الأحـادي (ANOVA) لفقـرات بطاقـة الملاحظـة البالـغ عددهـا (٦٦) فقـرة بـين الاختبـارات الثلاثـة المسـتقلة في جامعـة الملـك سـعود وجامعـة الأمـيرة نـورة ومركـز قيـاس.

جدول (١٣)

الاختبارات محل الدراسة	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود	اختبار تحديد المستوى من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة الأميرة نورة	اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بمركز قياس
مجمـوع المؤشـرات المطابقـة	٣٩	٤٥	٤٢
المتوسط الحسابي	٥٩,٠٩	٦٨,١٨	٦٣,٦٤
الانحراف المعياري	٤٩,٥٤	٤٦,٩٣	٤٨,٤٧
قيمـة (ف) لاختبـار التبايـن الأحـادي	٠,٥٨٤		
قيمـة الدلالـة الإحصائيـة	٠,٥٥٩		

يتضـح مـن جـدول (١٣) تفـوق اختبـار تحديـد المسـتوى مـن معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـات بهـا بجامعـة الأميرة نـورة بمجمـوع مطابقـات (٤٥) مـن أصل (٦٦)، بمتوسـط حسـابي ٦٨,١٨٪ وانحـراف معيـاري ٤٦,٩٣. يليـه اختبـار اللغـة العربيـة المقنـن لغـير الناطقـين بهـا بمركـز قيـاس بمجمـوع مطابقـات (٣٩) مـن أصـل (٦٦) بمتوسـط حسـابي ٦٣,٦٤٪ وانحراف معيـاري ٤٨,٤٧. وجـاء في المركـز الثالـث والأخـير اختبـار تحديـد المسـتوى مـن معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا بجامعـة الملـك سـعود بمجمـوع مطابقـات (٤٢) مـن أصـل (٦٦) بمتوسـط حسـابي ٥٩,٠٩٪ وانحـراف معيـاري ٤٩,٥٤. كمـا يوضـح الجـدول نتـائج اختبـار (ف) البالغـة ٠,٥٨٤ بدلالـة إحصائيـة ٠,٥٥٩ أكـبر مـن ٠,٠٥، ممـا نسـتنتج منـه عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في متوسـطات المطابقـة بـين الاختبـارات الثلاثـة، حيـث إن هـذه الفـروق كانـت صغيـرة نوعًـا مـا، ويوضـح الشـكل التـالي هـذه النتـائج.

شكل (١٢)

الخاتمة:

الحمد لله الذي يسّر وأعان على إتمام هذا البحث وفق أهدافه التي وضعت له، ومن خلال البحث في هذا الموضوع توصلنا إلى النتائج الآتية:

١. الاختبارات الثلاثة لم تراع بعض جوانب الإطار الفني للاختبار، وهي من الجوانب الفنية المهمة في تصميم الاختبارات. ويظهر ذلك في عدم وجود ما يشير إلى عدد أسئلة الاختبار، ولا عدد صفحات الاختبار، ولم يُنَص على الدرجة الكليّة للاختبار.

٢. الاختلاف في وعاء تقديم الاختبار بين الاختبارات الثلاثة؛ فواحد من هذه الاختبارات يُقدم ورقيًّا. ويشير الدامغ (٢٠١١م) إلى أن الوعاء المحوسب يتم تقييمه بصورة تلقائية، بينما الوعاء الورقي يحتاج إلى وقت أطول في تصحيحه (ص ١٢٤).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣. شمولية تقديم المهارات الأربع في اختبارين من الاختبارات الثلاثة، بينما واحد من هذه الاختبارات اقتصر على قياس ثلاث مهارات فقط ولا توجد أسئلة تقيس مهارة الكلام.

٤. تخلو الاختبارات الثلاثة من أسئلة تقيس النطق الصحيح أو التمييز بين الأصوات.

أما التوصيات فهي:

١. إعداد اختبارات تحديد المستوى اللغوي في ضوء ما تسفر عنه الدراسات والبحوث التي تختص في هذا المجال.

٢. تنظيم دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين والمسؤولين عن إعداد الاختبارات؛ وذلك لتنمية قدراتهم في كيفية تصميم الاختبارات وإعدادها.

٣. الاستفادة من التقنيات الحديثة في إعداد الاختبارات المحوسبة لتحديد مستوى اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٤. التعاون بين الجامعات والمؤسسات الحكومية المهتمة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حول تصميم اختبارات تحديد المستوى، وطرق إعدادها، حتى تكون في مستوى اختبارات تحديد المستوى العالمية.

٥. الاستفادة من المعايير الواردة في بطاقة الملاحظة، وكذلك نتائج البحث في تطوير أداة يعمل بها لتحليل فقرات الاختبارات بهدف تطويرها.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبـو حطـب، فـؤاد وصـادق، آمـال. (١٩٨٠م). علـم النفـس التربـوي. ط٢، مكتبـة الأنجلـو المصريـة: القاهـرة.

أبـو شـريعة، عبـد الرحمـن والنجـران، عثمـان. (٢٠١٤م). تقويـم اختبـارات تحديـد المسـتوى للطلبـة الوافديـن للدراسـة في معهـد تعليـم العربيـة. مجلـة مجمـع اللغـة العربيـة على الشـبكة العالميـة. العـدد ٦. ٢٤٩-٤٠٦.

أبو علام، رجاء. (٢٠٠٥م). تقويم التعلم. عمان: دار المسيرة.

إلّويـد، دوايـت وآخـرون. (٢٠٠٨م). أساسـيات التقييـم في التعليـم اللغـوي. (ترجمـة خالـد بـن عبـد العزيـز الدامـغ). الريـاض: مطابـع جامعـة الملـك سـعود.

بـراون، دوجـلاس. (١٩٩٤م). مبـادئ تعلـم وتعليـم اللغـة. (ترجمـة إبراهيـم القعيـد وعيـد الشـمري). الريـاض: مكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج.

البهـروم، أزلان وحسـين، وان وعلـي، حسـين. (٢٠١٤م). صلاحيـة مكونـات اختبـار تحديـد المسـتوى في اللغـة العربيـة: دراسـة تحليليـة للمفـردات، والقـراءة، والنحـو. مجلـة التجديـد. ١٨(٣٦)، ١٥١-١٧٤.

الجلـبي، سوسـن. (٢٠٠٥م). أساسـيات بنـاء الاختبـارات والمقاييـس النفسـية والتربويـة. سـوريا: مؤسسـة عـلاء الديـن للطباعـة والنشـر.

الخولي، محمد. (١٩٩٧م). أساليب تدريس اللغة العربية. الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الخولي، محمد. (٢٠٠٠م). الاختبارات اللغوية. الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الخـولي، محمـد. (٢٠٠٦م). الاختبـارات التحصيليـة. إعدادهـا، وإجراؤهـا، وتحليلهـا. الأردن: دار الفـلاح للنشـر والتوزيـع.

الدامغ، خالد. (٢٠١١م). مواصفات الاختبارات العالمية. الرياض: مدار الوطن للنشر.

الزيود، نادر وعليان، هشام. (١٩٩٨م). مبادئ القياس والتقويم في التربية. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

سوفرياديي، محمد. (٢٠١٦). تطوير الاختبار التصنيفي لكفاءة اللغة العربية للطلبة الجدد بمعهد دار اللغة والدراسات الإسلامية باميكاسن مادورا. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم تعليم اللغة العربية – كلية الدراسات العليا – جامعة مولانا مالك إبراهيم الاسلامية الحكومية بمالانج.

السيد علي، أسامة. (٢٠١٦م). الاختبارات اللغوية مقاربة منهجية تطبيقية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.

طعيمة، رشدي. (١٩٨٦م). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة: جامعة أم القرى.

العصيلي، عبد العزيز. (١٤٢٣هـ). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة: جامعة أم القرى.

عبد الحق، كايد وعبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن. (١٤١٦هـ). البحث العلمي مفهومه / أدواته / أساليبه. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الفاروق، عمر. (٢٠١٣م). تحليل بنود اختبار التصنيف، دراسة تقويمية في البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية. بحث ماجستير غير منشور. قسم تعليم اللغة العربية – كلية الدراسات العليا – جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية بمالانج.

محمد، محمد عبد الخالق. (٢٠١٥م). واقع اختبارات اللغة العربية في العالم العربي: الاختبارات العربية نموذجا. سلسلة مباحث لغوية. ٢٤، ١١-٥٧.

محمد، محمد عبد الخالق. (١٩٩٦م). اختبارات اللغة. ط٢، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Cronbach, L. (1949). ESSENTIALS OF PSYCHOLOGICAL TESTING. New York: Harper & Brothers.

Hideki, S. & Mariko, A. & Wistner, B. (2009). An Analysis of the Oxford Placement Test and the Michigan English Placement Test as L2 Proficiency Tests. Bulletin of the Faculty of Letters, Hosei University, 58, 33-44.

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Peredrienko, T., & Istomina, E. (2017). Placement test validation: ways of improvement. In Proceedings of the 11th International Technology, Education and Development Conference–Spain.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

مجلة اختبارات اللغة، م ١، ع ٢، ١٤٤٥هـ
ردمد (ورقي): ٩٤٩١-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٥٠٥-١٦٥٨

jlt@ksaa.gov.sa

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

Journal of Language Testing Vol. 1, No. 2, 2024
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505

اختبارات مهارة التحدث للناطقين بغير العربية في المغرب وألمانيا: دراسة وصفية تحليلية

Speaking Skill Tests for Non-Arabic Speakers in Morocco and Germany: A Descriptive and Analytical Study

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-001-002-004

أ. حسناء دهبي

طالبة باحثة بسلك الدكتوراه في اللسانيات التطبيقية في كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس، بالرباط (المغرب)
أستاذة اللغة العربية للناطقين بغيرها بمؤسسة أمديست الرباط (المغرب)

تاريخ الإرسال: ١٥ /٠٦/ ٢٠٢٣ تاريخ القبول: ٦/ ٣/ ٢٠٢٤

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى رصد الإشكالات التي تعتري اختبارات مهارة التحدث للناطقين بغير العربية، ويسعى إلى كشف أسبابها وتوضيحها، من خلال توضيح أهمية مهارة التحدث في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. كما يوجه الانتباه لأهمية الفهم الجيد للتقييم بالنسبة لواضعي الاختبارات الخاصة بمهارة التحدث في اللغة العربية، ويقترح سبلًا لتجاوز هذه الإشكالات التي تواجه اللغة العربية في التقييم. من خلال تحليل نماذج اختبارات قياس مهارة التحدث المعتمدة في المغرب وألمانيا ودراستها. ويستنتج البحث أن المشكل الكبير المطروح في تقييم مهارة التحدث للناطقين بغير العربية، يطرح على مستوى التطبيق أساسًا، لاسيما على مستوى من يقدم بالاختبار، حيث إن مسألة تدريب المقيمين تشكل مشكلًا كبيرًا في تقييم مهارة التحدث للناطقين بغير العربية.

الكلمات المفتاحية:

مهارة التحدث، التقييم، غير الناطقين بالعربية، اختبارات، المقيم، صلاحية.

Abstract:

This research aims to monitor the problems faced by speaking skill tests for non-Arabic speakers and seeks to reveal and clarify their causes, by clarifying the specificity of speaking skills and their importance in teaching Arabic to non-native speakers. It also draws attention to the importance of a good understanding of the assessment for the test makers of Arabic speaking skills. It suggests ways to overcome these problems facing the Arabic language in assessment. Analysing and studying forms of oral aptitude tests in Morocco and Germany. The research concludes that the main problem posed in assessing the speaking skill of non-Arabic speakers is posed on the practical aspect, especially at the evaluators level, as the issue of training assessors/ raters constitutes a major problem in assessing the speaking skill of non-Arabic speakers.

Keywords:

speaking skill, assessment, non-Arabic speakers, test, Rater, validity.

لمراسلة الباحثة: حسناء دهبي (البريد الإلكتروني: hasna.dahbi@gmail.com).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة:

تعد مهارة التحدث من أهم المهارات في تعلم اللغات عمومًا، ولها دور هام وحاسم في قياس مدى التمكن من اللغة وفهمها والتفاعل بها، وهي جزء مهم من المناهج الدراسية في تدريس اللغة. مع ذلك، فإن تقييم مهارة التحدث يمثل تحديًا، نظرًا لوجود العديد من العوامل التي تؤثر في انطباعنا عن مدى قدرة شخص ما على التحدث بلغة معينة، ولأننا نتوقع أن تكون درجات الاختبار دقيقة وعادلة ومناسبة لغرضنا، وهي مهمة صعبة، «فالتحدث بلغة ثانية يقتضي تطوير نوع معين من مهارات الاتصال، واللغة الشفهية تختلف، بسبب ظروف إنتاجها، عن اللغة المكتوبة في أنماطها النحوية والمعجمية والخطابية.» (Bygate,1987,P :14).

لقد عرفت مهارة التحدث تعريفات جمة في الأدبيات العربية والأجنبية على حد سواء. «فهي المهارة الثانية المكتسبة بعد الاستماع، بالنسبة للغة الأم وهي مهارة إنتاجية Productive skill، وتقتضي استعمال الجهاز الناطق بالتفاعل مع المناطق الدماغية المسؤولة عن تحليل اللغة وفهمها وإنتاجها، وهي أيضا من المهارات الطبيعية الضرورية». (النهيبي،٢٠١٨، ص: ٥٤)

وهناك عدد كبير من العوامل التي تتداخل في مهارة التحدث، تتنوع بين ما هو جسدي وعقلي، ونفسي، واجتماعي، وثقافي. وتتفاعل فيها مجموعة من المهارات الدقيقة (٢٠١٤) Ashour التي تشمل النحو والقواعد والصرف والبراغماتية أو اللغة الاجتماعية وعلم الدلالات وعلم الأصوات. فهي عملية تفاعلية لأنها تتطلب مشاركة شخص آخر على عكس الاستماع أو القراءة أو الكتابة، فمهارة التحدث لا تنتج الكلام فحسب، بل هي العملية الكاملة لبناء المعاني، وإنتاج الأقوال وتلقي المعلومات ومعالجتها. ويعتمد تكوين المعنى على السياق، والغرض، وموضوع الكلام، وشخصية المتحدث، والبيئة المادية للموقف، كما يشمل المشاركين، وعلاقاتهم وخلفياتهم الثقافية، وخبراتهم في الموضوع. فمهارة التحدث تتطلب « مقدرة الشخص على التعبير عن نفسه والتواصل مع الآخرين، وهذا يقتضي من المتعلم امتلاك: المقدرة اللغوية:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الـتي تتكـون مـن الأصـوات والمفـردات، والقواعـد النحويـة، والصرفيـة، والتداوليـة. والمقـدرة الخطابيـة (بنـاء الخطـاب بشـكل متماسـك ومسـبوك)، والمقـدرة على الاسـتمرار في الـكلام. والمقـدرة البراغماتيـة (التعبـير عـن مجموعـة واسـعة مـن الوظائـف بشـكل مناسـب وفعـال مراعيًـا السـياق والنـوع). والطلاقـة: وتعـني الـكلام بسلاسـة وبسـرعة مقبولة»(أبـو عمشـة،٢٠١٨: ٩٧)

وهـذا التنـوع في المهـارات داخـل مهـارة التحـدث، وتداخلهـا مـع مجـالات وتخصصـات، هـو مـن أبـرز التحديـات وإحـدى الصعوبـات المركزيـة الكامنـة في دراسـتها. «فـإلى أي مـدى -على سـبيل المثـال- يتـم تحديـد بنيـة التحـدث ثقافيًـا، وإلى أي مـدى تختلـف القواعـد والمفـردات في الـكلام عـن الأنـواع الأخـرى مـن القواعـد، ومـا هـي العوامـل الحاسـمة في تدفـق الحديـث والـتي تجعلـه مفهومًـا» (Hughes ,2002 :6) فهـذا يعـني أن مهـارة التحـدث تتداخـل مـع مجـالات مـن قبيـل؛ البراغماتيـة والأثنوجرافيـا، وترتبـط بمجـالات بنـاء الجملـة والـدلالات، وعلـم الأصـوات / الصوتيـات.

وبموجـب هـذه الخصوصيـة الـتي تحظـى بهـا مهـارة التحـدث، فقـد تبـوأت منزلـة خاصـة وأهميـة كبـيرة في مجـال اكتسـاب اللغـة الثانيـة وتعلمهـا. فقـد ذهـب (١٩٩٩) Nunan إلى أن النجـاح في تعلـم لغـة يقـاس مـن حيـث القـدرة على إجـراء محادثـة باللغـة (الهـدف). لذلـك، فـإن مهـارة التحـدث لهـا أولويـة بالنسـبة لمتعلـمي اللغـة.

لقـد أسـفر تقييـم مهـارة التحـدث في اللغـة العربيـة عـن مجموعـة مـن المشـكلات والتحديـات، حظيـت باهتمـام الدارسـين في جوانـب مختلفـة مـن هـذا المجـال. فمنهـا مـا اهتـم بمهـارة التحـدث وعلاقتهـا بمهـارة مـن المهـارات الأربـع (الاسـتماع، القـراءة، الكتابـة) Boonkit (٢٠١٠)، ودور هـذه المهـارات في تعزيـز مهـارة التحـدث AL-Tamimi et.al.(٢٠٢٠)، و منهـا مـا اهتـم بالمشـاكل الـتي تواجه المتعلمـين في مهارة التحـدث وسـبل تجاوزهـاMasuram et.al. (٢٠٢٠) ،.Ounis(٢٠١٧) ومنهـا مـا نحـت، نحـو تقديـم إسـتراتيجيات جديـدة مـن شـأنها إغنـاء البحـث في تقييـم مهـارة التحـدث، وكموضـوع تقديـم تدريبـات للمدرسـين الذيـن يقومـون بتقييـم مهـارة التحـدث Rahmawati et.al.(٢٠١٤).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وعليه، فقد جاء هذا المقال المعنون بـ« اختبارات مهارة التحدث للناطقين بغير العربية في المغرب وألمانيا: دراسة وصفية تحليلية» تماشيًا مع الجهود المبذولة في هذا الصدد، ويروم دراسة صلاحية اختبارات مهارة التحدث للناطقين بغير العربية منهجيًا ومعرفيًا وعمليًا في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وموثوقيتها، مما سيمكننا من معرفة الآليات العملية لإعداد اختبارات تتماشى وخصائص التقييم ومبادئه بالنسبة للغة العربية.

١ - الإطار الإشكالي والمنهجي للبحث

يتم قياس القدرة على التحدث للناطقين بغير العربية من خلال إجراء مقابلة شفوية بطريقة مباشرة وتجرى وجهًا لوجه أو غير مباشرة أي عن بعد عبر تطبيق «الزووم» مثلًا أو إحدى وسائل التواصل المناسبة. لكن هذه الاختبارات الشفوية اليوم أصبحت تعتريها مجموعة من المشاكل المرتبطة أساسًا بصلاحيتها كمقاييس للقدرة على التحدث باللغة العربية. مما يطرح معه إشكال جودة الاختبارات الخاصة بمهارة التحدث في هذه اللغة، وقد باتت تقتصر على الأسئلة المباشرة المرتبطة بالمحتوى التعليمي دون استحضار فهم مهارة التحدث، ودون استيعاب التقييم بوصفه عملية منظمة قائمة على مبادئ أساسية (الموثوقية، العملية، الأصالة، الصلاحية، الانعكاسية) وفهمه، وكعنصر من العناصر المنهاج الدراسي الأخرى (الأهداف والغايات، المحتوى، التدريس...) والتي يؤثر فيها التقييم بشكل كبير.

١ - ١ - إشكالية البحث

ينطلق هذا البحث من إشكال مفاده أن هناك مشكلًا في تقييم مهارة التحدث في اللغة العربية، هذا المشكل مرتبط بصلاحية اختبارات مهارة التحدث على المستويات المنهجية والمعرفية والعملية في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. مما يقودنا لطرح تساؤل عام هو:

ما مدى صلاحية اختبارات مهارة التحدث في اللغة العربية؟

تنضوي تحت هذا الإشكال العام مجموعة من الإشكالات الخاصة هي:

- ما الأبعاد الرئيسة للصلاحية التي تساهم في فعالية اختبارات مهارة التحدث؟
- هل تتوافق المعايير وطرق التقييم المختلفة مع أبعاد الصلاحية في اختبارات مهارة التحدث؟
- إلى أي مدى تقيس اختبارات مهارة التحدث بدقة البنى المقصودة من إتقان التحدث؟
- كيف تؤثر أبعاد الصلاحية على تصميم اختبارات مهارة التحدث وتفسيرها وإدارتها؟

١ - ٢ - أهداف البحث

١. يسعى هذا البحث لتحقيق الأهداف الآتية:
٢. توضيح أهمية مهارة التحدث وتقييمها في اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٣. رصد المشاكل التي تعتري اختبارات مهارة المتحدث، وأسبابها.
٤. توضيح أهمية صلاحية اختبارات مهارة التحدث وأبعادها المختلفة.
٥. إظهار أثر الصلاحية على موثوقية اختبارات مهارة التحدث في اللغة العربية.

١ - ٣ - أهمية البحث

تأتي أهمية هذا البحث في كونه مساهمة في:

أولًا: الوعي بأهمية مهارة التحدث ضمن المهارات في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ثانيًا: ضرورة الفهم الجيد للتقييم ومبادئه من أجل وضع اختبارات صالحة تتماشى وطبيعة هذه المهارة، وتتسم بالدقة والموضوعية وتخلو من الذاتية والانطباعية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١ - ٤ - فرضيات البحث

ينطلق البحث من فرضيات هي:

الفرضية الأولى: اختبارات مهارة التحدث الحالية في اللغة العربية صالحة وتمكن من تقييم دقيق وموثوق.

الفرضية الثانية: اختبارات مهارة التحدث الحالية في اللغة العربية صالحة لكنها تحتاج لإعادة النظر في بعض المعايير.

الفرضية الثالثة: اختبارات مهارة التحدث الحالية غير صالحة لتقييم مهارة التحدث في اللغة العربية.

منهج البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج التحليلي الوصفي، حيث ستتم دراسة عينة من نماذج الاختبارات الخاصة بمهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك لرصد موقع الخلل في تقييم مهارة المحادثة في اللغة العربية.

١ - ٥ - إجراءات البحث

١. تحديد عينة الدراسة بدقة.

٢. جمع مختلف الاختبارات الخاصة بمهارة التحدث والتي مجموعها ستة اختبارات، أربعة اختبارات معتمدة في أغلب مراكز تدريس اللغة العربية بالمغرب، واختبارين من جامعة أتوفغيدغيك قسم الدراسات الشرقية ببامبرغ بألمانيا. ثم فرزها وتحليلها، لتتم مناقشة النتائج انطلاقًا من الفرضيات المقدمة.

٢ - وصف اختبارات مهارة التحدث للناطقين بغير العربية ومقارنتها وتحليلها.

اعتمد البحث على عينة من الاختبارات المعتمدة لتقييم مهارة التحدث في مراكز تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمغرب، وعينة من الاختبارات المعتمدة لقياس الكفاءة الشفوية للناطقين بغير العربية في ألمانيا بجامعة أتو فغيدي غيك بامبرغ Otto Friedrich university bamberg قسم اللغات الشرقية.

تسعى الدراسة إلى وصف عينة الاختبارات ومقارنتها وتحليلها، والتنوع في العينات سيساعد في فهم الأنماط التقييمية لاختبارات مهارة التحدث.

٢ - ١ - عينة الدراسة

تتمثل عينة الدراسة في مجموعة من اختبارات مهارة التحدث، وتنقسم إلى عينة من الاختبارات المعتمدة لتقييم مهارة التحدث في مراكز تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمغرب، وعينة من الاختبارات المعتمدة لقياس الكفاءة الشفوية للناطقين بغير العربية في ألمانيا بجامعة أتو فغيدي غيك بامبرغ قسم اللغات الشرقية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢ - ٢ - نماذج الاختبارات المعتمدة بمراكز تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في المغرب

المتوسط الأعلى

	سلم التنقيط
• يستطيع الطالب في مستوى المتوسط الأعلى الخلق باللغة في مواقف غير رسمية وفي عدد محدود من المواقف الرسمية ذات المواضيع المتعلقة بالاهتمامات الشخصية، ويمكنه كذلك الكلام حول مواضيع متعلقة بالعمل وأحداث الساعة.	(10 ن)
• يستطيع الطالب في هذا المستوى السرد والوصف في جميع الأزمنة الرئيسة من ماض وحاضر ومستقبل بكلام بطول الفقرة إلا أن تمكنه من أشكال المضارع المختلفة يكون ناقصا أحيانا.	(10 ن)
• إجابات المتوسط الأعلى لا تتجاوز عادة الفقرة الواحدة.	(10 ن)
• يصرف الفعل في زمان المضارع والماضي والمستقبل.	(10 ن)
• سلامة النطق.	(10 ن)
• بنية الجملة. • استخدام أساليب تواصلية كإعادة الصياغة والدوران حول الموضوع.	(10 ن)
• السلامة اللغوية والوضوح والدقة في نقل الرسالة المقصودة دون تحريف أو تشويش.	(10 ن)
• الوسائل المستعملة الباوربوينت تقمص أدوار، حوارات.	(05 ن)
• مدى حضور شخصية الطالب.	(10 ن)
• الانغماس الثقافي.	(10 ن)
• احترام الوقت.	(05 ن)
• القراءة من الورقة .	20 –

المبتدئ الأدنى

الرقم	المطلوب	سلم التنقيط
1	- يستخدم الطالب عبارات محفوظة.	(8 ن)
2	- يستخدم الطالب جملاً بسيطة وقصيرة.	(10 ن)
3	- يستجيب لأسئلة مباشرة.	(10 ن)
4	- يصرف الفعل في زمان المضارع والماضي.	(10 ن)
5	- سلامة النطق.	(8 ن)
6	- سلامة تركيب الجملة.	(10 ن)
7	- القدرة على التعريف بالذات – الأسرة – العمل – الدراسة.	(10 ن)
8	- التعبير عن مواقف اجتماعية بسيطة.	(10 ن)
9	- الوسائل المستعملة: الباوربوينت، تقمص أدوار، حوارات.	(5 ن)
10	- مدى حضور شخصية الطالب.	(4 ن)
11	- الانغماس الثقافي.	(10 ن)
12	- احترام الوقت.	(5 ن)
13	- القراءة من الورقة.	20 –

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المبتدئ الأعلى

	سلم التنقيط
- القدرة على الخلق باللغة في مواقف اجتماعية بسيطة.	(15 ن)
- الإجابة عن أسئلة مباشرة أو طلبات للمعلومات مع القدرة على التصحيح الذاتي.	(10 ن)
- يصرف الفعل في زمان المضارع والمضارع المستقبل.	(12 ن)
- سلامة النطق.	(08 ن)
- بنية الجملة.	(13 ن)
- الحديث عن بعض: • المواضيع المحسوسة والمتوقعة والضرورية للعيش. • المواضيع المتعلقة بالمعلومات الشخصية الأساسية مثل: الذات والأسرة والمنزل والأنشطة اليومية وذلك بشكل مفصل.	(18 ن)
- الوسائط المستعملة: الباوربوينت، تقمص أدوار، حوارات.	(05 ن)
- مدى حضور شخصية الطالب.	(04 ن)
- الانغماس الثقافي.	(10 ن)
- احترام الوقت.	(05 ن)
- القراءة من الورقة.	20 –

المتقدم الأوسط

	سلم التنقيط
- يتمكن الناطق في هذا المستوى من أداء كافة المهام اللغوية الخاصة بالمستوى المتقدم بسهولة وثقة.	(10 ن)
- المقدرة على الشرح التفصيلي والسرد المطوّل في جميع الأزمنة بدقة لغوية. - يستطيع التعامل مع مهام لغوية تخص المستوى المتميّز.	(10 ن)
- يستطيع مناقشة موضوعات في المستوى المجرد خصوصًا في مجال اهتماماته وتخصصه مع تقديم دليل متماسك لتأييد أرائه. - يناقش الموضوعات بالمحسوس.	(10 ن)
- يصرف الفعل في جميع الأزمنة.	(10 ن)
- سلامة النطق.	(10 ن)
- بنية الجملة. - يتصف كلام المتقدم الأوسط عادة بطلاقة عالية مع التنغيم لإثراء المعنى.	(10 ن)
- يتمكن الناطق في هذا المستوى من بعض التراكيب والمفردات باستخدامه أساليب التواصل بثقة كإعادة صياغة أفكاره أو الدوران حول المعنى أو الإتيان بالأمثلة.	(10 ن)
- الوسائل المستعملة: الباوربوينت، تقمص أدوار، حوارات.	(05 ن)
- مدى حضور شخصية الطالب.	(10 ن)
- الانغماس الثقافي.	(10 ن)
- احترام الوقت.	(05 ن)
- القراءة من الورقة.	20 –

٢ - ٣ - نمـاذج الاختبـارات المعتمـدة فـي جامعـة أتـو فغيـدي غيـك بامبـرغ قسـم اللغـات الشـرقية بألمانيـا

الامتحان الشفوي - اللغة العربية 2 - ورقة بروتوكول / تقييم

الإسم.....**التاريخ**.....

الموضوع:.....**الوقت: من**.....**إلى**.....

الجزء الأول - مهارات القراءة

معيار التقييم:	نقاط:
اللفظ / التركيز	1 2 3 4 5
الإيقاع	1 2 3 4 5
القواعد / النطق	1 2 3 4 5
فهم النص	1 2 3 4 5

الجزء 2 - مهارات التحدث

معايير التقييم:	النقاط:
المفردات / اختيار الكلمات	1 2 3 4 5
الإيقاع	1 2 3 4 5
بنية القواعد / الجملة	1 2 3 4 5
اللفظ / التركيز	1 2 3 4 5
الاتساق / المحتوى	1 2 3 4 5
مهارات التواصل/ الاستجابة	1 2 3 4 5

النقطة النهائية.....**1 2 3 4 5**

ملحوظة: _____

الامتحان الشفوي في اللغة العربية 4 – بروتوكول/ ورقة التقييم

الاسم.....التاريخ.....

الموضوع:.....الوقت: من.....الى.....

الجزء الأول - القراءة والكتابة (30٪)

معيار التقييم:	نقاط:
النطق / التركيز	1 2 3 4 5
الانسياب/السرعة	1 2 3 4 5
القواعد / النطق	1 2 3 4 5
فهم النص	1 2 3 4 5

الجزء الثاني - مهارات التحدث - إنتاج (20٪)

معايير التقييم:	النقاط:
المفردات / اختيار الكلمات	1 2 3 4 5
الإيقاع	1 2 3 4 5
بنية القواعد / الجملة	1 2 3 4 5
اللفظ / التركيز	1 2 3 4 5
التماسك / المحتوى	1 2 3 4 5

الجزء الثالث - مهارات التحدث - التفاعل (50٪)

معايير التقييم:	النقاط:
المفردات / اختيار الكلمات	1 2 3 4 5
السوائل / الإيقاع	1 2 3 4 5
بنية القواعد / الجملة	1 2 3 4 5
اللفظ / التركيز	1 2 3 4 5
التماسك / المحتوى	1 2 3 4 5
مهارات الاتصال / الاستجابة	1 2 3 4 5

النقطة النهائية..... 1 2 3 4 5

ملحوظة: _____

٢ - ٤ - إجراءات الدراسة

ستتم هذه الدراسة من خلال:

أ. وصف الاختبارات المختلفة لمهارة التحدث للناطقين بغير العربية.

ب. تحديد أوجه الاختلافات بين الاختبارات.

ت. مقارنة الاختبارات ببعضها.

ث. تحليل مختلف الاختبارات للتوصل إلى نتائج.

٣ - عرض البيانات ووصفها ومقارنتها وتحليلها

٣ - ١ - وصف الاختبارات

بالنسبة لاختبارات مراكز تدريس اللغة العربية بالمغرب فهي تعتمد تقييم المعايير التالية:

أ. سلامة النطق

ب. استخدام الأساليب

ت. بنية الجملة

ث. السلامة اللغوية (الامتثال لقواعد اللغة والنحو والصرف)

ج. الوضوح والدقة

ح. الحضور الشخصي

خ. الانغماس الثقافي

د. القراءة من الورقة

ذ. الاستجابة للأسئلة المباشرة

ر. سلامة تركيب الجملة

ز. التعبير عن مواقف اجتماعية

س. الحديث عن مواضيع مختلفة

ش. أساليب التواصل

بالنسبة لنظام التقديرات أو الدرجات فهو يعتمد على ما مجموعه ١٠٠ نقطة.

أما الاختبارات المعتمدة لتقييم مهارة التحدث **بجامعة أتو فغيدي غيك بألمانيا**، فتنقسم إلى ثلاثة أجزاء:

- الجزء الأول القراءة والكتابة بنسبة ٣٠٪، يقاس فيها النطق والتركيز والانسياب والسرعة والقواعد ومدى فهم النص.
- الجزء الثاني يخص الإنتاج اللغوي في مهارة المحادثة بنسبة ٢٠٪، حيث يتم تقييم عناصر مرتبطة بإنتاج اللغة كالمفردات، واختيار الكلمات والإيقاع، وبنية القواعد، والجملة، واللفظ، والتركيز، والتماسك، والمحتوى.
- الجزء الثالث يخص التفاعل في مهارات التحدث بنسبة ٥٠٪، وفيه يتم قياس عناصر التفاعل كالمفردات، واختيار الكلمات والإيقاع، وبنية الجملة واللفظ، والتركيز، ومدى تماسك المحتوى، ومهارات التواصل والاستجابة.

بالنسبة لنظام الدرجات المعتمد فهو يعتمد ترتيب النقاط من ١ إلى ٥ في كل عنصر. النقطة ١ هي أعلى درجة يمكن للمتقدم للاختبار أن يحصل عليها، والنقطة ٥ هي نقطة ضعيفة. ويتم عد تكرار النقاط من ١ إلى ٥، وإذا حصل المختبر على الرقم ٥ في أغلب معايير التقييم فإنه يرسب في هذه الحالة، وإذا حصل على النقاط من ١ إلى ٤ في مجموعة من عناصر التقييم فيكون ناجحًا في هذه الحالة، ومن بين الأشياء المهمة في هذا الاختبار ضرورة تقديم ملاحظة عن مستوى الطالب.

٣ - ٢ - مقارنة الاختبارات

تختلف اختبارات تقييم مهارة التحدث المعتمدة في كل من مراكز تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمغرب وجامعة أتو فغيدي غيك بألمانيا في مجموعة من العناصر وتتشابه في عناصر أخرى؛

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

	اختبارات تقييم مهارة التحدث في مراكز تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في المغرب وجامعة أتوفغيدي غيك بألمانيا
عناصر التشابه	معايير تقييم المحادثة: فيما يخص معايير تقييم المحادثة، فإننا نجد اختبارات تقييم مهارة المحادثة –سواء المعتمدة بألمانيا أو المعتمدة بالمراكز بالمغرب– متشابهة من حيث العناصر.
عناصر الاختلاف	**هيكلة الاختبار:** بالنسبة للاختبارات المعتمدة في المغرب يتم وضع المستوى المراد تقييمه مع مجموع المعايير والعناصر والنقاط. بينما في اختبارات ألمانيا هناك مكان للتاريخ والوقت، والتقييم ينقسم إلى أجزاء، وكل جزء يتكون من مجموعة من العناصر التي سيتم تقييمها، ثم في الأخير هناك مكان للنقطة المحصل عليها ومكان للملاحظة. **نظام الدرجات أو التقديرات:** بالنسبة لاختبارات المحادثة بالمغرب فإنه يعتمد على ما مجموعه ١٠٠ نقطة. وبالنسبة لاختبارات المحادثة بألمانيا فإنه يعتمد نظام الدرجات من ١ إلى ٥، النقطة ١ تمثل أعلى مستوى يمكن الوصول إليه والنقطة ٥ هي أضعف درجة وتعني الرسوب. **معايير تقييم التحدث:** نجد معايير من قبيل الانغماس الثقافي والتعبير عن مواضيع مختلفة والحضور الشخصي مفقودة تمامًا في اختبارات تقييم المحادثة المعتمدة في جامعة أتو فغيدي غيك الألمانية.

٣ - ٣ - تحليل الاختبارات

وردت مجموعة من الخصائص المهمة في الأنواع الأساسية لمهارة التحدث صنفها (Brown:2004) إلى مقلد Imitative، مكثف Intensive، متجاوب Responsive، تفاعلي Interactive، مستفيض Extensive

وفي هذا الصدد سنبحث فيما إذا كانت تتماشى مع اللغة العربية انطلاقًا من اختبارات مهارة التحدث للناطقين بغير العربية.

- الخصائص النحوية، والمعجمية، والدلالية، والتداولية، والصوتية؛ الملاحظ في عينة الاختبارات التي قمنا بدراستها، أنها تضم مجموعة من المعايير التي تخص هذه الخصائص لذلك فمشكل الخصائص هو مشكل غير مطروح بالنسبة لهذه الاختبارات.

- لغـة المعاملات؛ والـتي تهـدف إلى تبادل معلومـات محـددة، أو المحادثات الشـخصية الـتي تهـدف إلى الحفـاظ علـى العلاقـات الاجتماعيـة. ففـي تبـادل الـكلام بـين الأشـخاص يمكـن أن يصبـح الإنتـاج الشـفوي معقـدًا عمليًّـا مـع الحاجـة إلى التحدث في نطاق غيررسـمي واسـتخدام لغـة عاميـة، والفكاهـة والعبـارات اللغويـة الاجتماعيـة الأخـرى. السـؤال المطـروح هنـا هـو هـل في اختبـار الكفـاءة الشـفوية في اللغـة العربيـة مـا يميـزفي التقييـم بـين مسـتوى اللغـة المـراد تقييمهـا أم لا؟ فلغـة الحديـث اليـومي والمعاملات اليوميـة ليسـت هـي اللغـة الرسـمية الـتي تسـتعمل في المواعيـد الإداريـة وغيرهـا.

الواضـح مـن الاختبـارات أنهـا تقيـم اللغـة في حـد ذاتهـا دون التمييـزبين هـذا النـوع أو ذاك مـن اللغـة العربيـة، كمـا أن اللغـة العربيـة بسـبب خصائصهـا الصوتيـة والمعجميـة والنحويـة الغنيـة تسـتدعي البـدء بلغـة بسـيطة يوميـة للوصـول إلى مسـتوى اللغة الرسـمية.

- ربمـا قـد تضـم مهـارة التحـدث متحدثـين مختلفـين، لكـن إذا أمعنـا النظـر في الإنتـاج الشـفوي، فإننـا نجـد أنـه بالرغـم مـن تعـدد مكوناتـه وتداخلهـا فإنـه يشـكل كلًّا متماسـكًا يصعـب تقييـم عنصـر واحـد فقـط كالنطـق مثـلًا بمعـزل عـن العناصـر الأخـرى، فهـي تتداخـل بشـكل مباشـر أو غـيرمباشـر.

٣-٣-١- المهارات الدقيقة الموجودة في الاختبارات

مـن بـين الصعوبـات المركزيـة في دراسـة مهـارة التحـدث، تداخلهـا مع عـدد كبيرمـن المجالات والتخصصـات. والواضـح في الاختبـارات أنهـا تضـم مجموعـة مـن المهـارات الجزئيـة والمهـارات الكليـة الخاصـة بمهـارة المحادثـة، سـواء بشـكل مباشـر أو بشـكل غـيرمباشـر، مـن قبيـل:

- إنتاج أجزاء من اللغة بأطوال مختلفة.
- إنتاج أنماط الكلمات
- البنيـة الإيقاعيـة، والنبر.
- إنتاج أشكال مختصرة من الكلمات والعبارات.
- استخدام عدد مناسب من الوحدات المعجمية

- التحدث بطلاقة بمعدلات إيصال مختلفة.
- الإنتاج الشفوي للفرد واستخدام الطرق المتنوعة كالإيقاف المؤقت، والتصحيح الذاتي، والتراجع لتعزيز وضوح الرسالة.
- استخدام فئات الكلمات النحوية (الأسماء والأفعال وما إلى ذلك) والأنظمة (على سبيل المثال، الفعل، والاتفاق، والجمع)، وترتيب الكلمات، والأنماط، والقواعد...
- التعبير عن معنى معين في صيغ نحوية مختلفة.
- استخدام أدوات متماسكة في الخطاب المنطوق. (Brown : 2004)

٣-٣-٢- المهارات الكلية الموجودة في الاختبارات

- إنجاز الوظائف التواصلية بشكل مناسب، وفقًا للمواقف، والأهداف.
- استخدام الأساليب المناسبة، والسجلات، والتضمين، والتكرار، وقواعد التحدث، والاحتفاظ بالأرضية، أي التعامل مع المهام اللغوية التي تنتمي إلى المستوى (مبتدئ، متوسط، أو متقدم) الذي يتم تقييمه، والإنتاجية، والمقاطعة، وغيرها من السمات اللغوية الاجتماعية في المحادثات وجهًا لوجه.
- الروابط والصلات بين الأحداث
- نقل ملامح الوجه، والحركة، ولغة الجسد، وغيرها من الإشارات غير اللفظية إلى جانب اللغة اللفظية.

تأتي هذه المهارات في اختبارات مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية، كقائمة من المعايير أو الأهداف التي سيتم تقييمها من أجل تحديد المستوى الحقيقي للممتحن.

٣-٣-٣- تحليل صلاحية اختبارات مهارة التحدث

يستدعي ضمان صلاحية مهارة التحدث فحص البنى مثل؛ صلاحية البناء، وصلاحية المحتوى، وصلاحية المعايير، وصلاحية الوجه أو ما يطلق عليه الصلاحية المتزامنة، والصلاحية التنبئية. وذلك لضمان قياس مهارة التحدث بالدقة المنشودة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣-٣-٣-١- *صلاحية البناء*

تشـير صلاحيـة البنـاء إلى مـدى قيـاس الاختبـار بدقـة للبنيـة الأساسـية الـتي ينبغـي تقييمهـا. في سـياق اختبـارات مهـارات التحـدث، يشـمل ذلـك ضمـان أن الاختبـار يقيـم بدقـة الطبيعـة متعـددة الأوجـه لمهـارة التحـدث، بمـا في ذلـك الطلاقـة والدقـة والتماسـك والملاءمـة. (American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. : (2014).)

علـى سـبيل المثـال، تُظهـر مقابلـة الكفـاءة الشـفوية (OPI)، الـتي طورهـا المجلـس الأمريكـي لتعليـم اللغـات الأجنبيـة (ACTFL)، صلاحيـة البنـاء مـن خـلال دمـج مقيـاس تصنيـف شـامل يقيـم الجوانـب المختلفـة لإتقـان اللغـة المنطوقـة، بمـا في ذلـك الطلاقـة والدقـة والمفـردات والنطـق (ACTFL، 2020).

ويمكـن اعتبـار الأنـواع الأخـرى مـن الصلاحيـة الموضحـة أدنـاه بمثابـة أدلـة علـى صحـة البنـاء.

صلاحية البناء	
اختبارات التحدث بألمانيا	اختبارات التحدث بالمغرب
مهارة القراءة:	١. السرد والوصف
١. كلمة/التركيز	٢. سير الأعمال في أوقات مختلفة
٢. القواعد والنطق	٣. نطق الصوت
٣. فهم النص	٤. هيكل الجملة
مهارة التحدث:	٥. استخدام أساليب الاتصال
١. اختيار المفردات/الكلمات	٦. السلامة اللغوية
٢. هيكل القاعدة/الجملة	٧. لعب الأدوار
٣. الكلمة والتركيز	٨. حوارات
٤. الاتساق والمحتوى	٩. اقرأ من الورقة
٥. مهارات الاتصال والاستجابة	١٠. التعبير عن المواقف الاجتماعية البسيطة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣-٣-٣-٢- صلاحية المحتوى

تفحص صلاحية المحتوى ما إذا كان الاختبار يغطي بشكل مناسب مجال المحتوى الذي يهدف إلى تقييمه. أي تقييم ما إذا كانت عناصر الاختبار تغطي بشكل مناسب نطاق المحتوى وعمقه. (Kane, M. T : 2013).

صلاحية المحتوى	
اختبارات التحدث بألمانيا	اختبارات التحدث بالمغرب
مهارة القراءة:	١. السرد والوصف
١. الكلمة/التركيز	٢. سير الأعمال في أوقات مختلفة
٢. القواعد والنطق	٣. نطق الصوت
٣. فهم النص	٤. هيكل الجملة
مهارة التحدث:	٥. استخدام أساليب الاتصال
١. اختيار المفردات/الكلمات	٦. السلامة اللغوية
٢. هيكل القاعدة/الجملة	٧. لعب الأدوار
٣. الكلمة والتركيز	٨. حوارات
٤. الاتساق والمحتوى	٩. حضور شخصية الطالب
٥. مهارات الاتصال والاستجابة	١٠. الانغماس الثقافي
	١١. اقرأ من الورقة
	١٢. التعبير عن المواقف الاجتماعية البسيطة

٣-٣-٣-٣- صلاحية المعيار

تقوم الصلاحية المرتبطة بالمعيار بتقييم مدى ارتباط درجات الاختبار بمعايير أو نتائج أخرى معروفة بأنها مقاييس صالحة للبناء. وتتضمن نوعين فرعيين: الصلاحية المتزامنة والصلاحية التنبئية. تفحص الصلاحية المتزامنة العلاقة بين درجات الاختبار ومقاييس المعيار التي تم جمعها في نفس الوقت، بينما تقيم الصلاحية التنبئية قدرة الاختبار على التنبؤ بالأداء المستقبلي أو النتائج المتعلقة بالبناء. على سبيل المثال،

يجـب أن يُظهـر اختبـار الكفـاءة اللغويـة الجديـد صلاحيـة متزامنـة مـن خـلال الارتبـاط بالمقاييـس المحـددة لإتقـان اللغـة، كالاختبـارات الموجـودة الـتي تعـد مقيـاسًا صالـحًا. (Messick, S. :1989)

صلاحية المعايير	
اختبارات التحدث بألمانيا	اختبارات التحدث بالمغرب
فهـم النـص (مهارة القراءة) يمكـن ربطـه بدرجـات الفهـم مـن تقييمـات القـراءة الأخـرى. يمكـن ربـط مهـارات الاتصـال والاسـتجابة (مهـارة التحـدث) بنتـائج مقابـلات الكفـاءة الشـفوية أو تقييمـات التحـدث الأخـرى.	١. فهـم النـص (مهـارة القـراءة) يمكـن ربطـه بدرجـات الفهـم مـن تقييمـات القـراءة الأخـرى. ٢. يمكـن ربـط مهـارات الاتصـال والاسـتجابة (مهـارة التحـدث) بنتـائج مقابـلات الكفـاءة الشـفوية أو تقييمـات التحـدث الأخـرى.

٣-٣-٣-٣-١- *الصلاحية المتزامنة*

تقيّـم الصلاحيـة المتزامنـة مـدى توافـق درجـات الاختبـار مـع نتـائج التدابـير الأخـرى الـتي يتـم إدارتهـا في نفـس الوقـت. في اختبـارات مهـارات التحـدث، يمكـن إثبـات الصلاحيـة المتزامنـة مـن خـلال مقارنـة درجـات الاختبـار مـع درجـات مـن اختبـارات المهـارات اللغويـة الأخـرى الـتي يتـم إجراؤهـا بشـكل متزامـن. (Messick, S. :1989)

الصلاحية المتزامنة	
اختبارات التحدث بألمانيا	اختبارات التحدث بالمغرب
مهارة القراءة: ١. فهم النص **مهارة التحدث:** ١. مهارات الاتصال والاستجابة	١. السلامة اللغوية ٢. حضور شخصية الطالب ٣. الانغماس الثقافي ٤. احترام الوقت ٥. اقرأ من الورقة ٦. التعبير عن المواقف الاجتماعية البسيطة

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣-٣-٣-٣-٢- الصلاحية التنبئية

تقيم الصلاحية التنبئية المدى الذي يمكن أن تتنبأ به درجات الاختبار بالأداء المستقبلي في مهام التحدث أو حالات الاتصال الواقعية. (Messick, S. :1989)

الصلاحية التنبئية	
اختبارات التحدث بألمانيا	اختبارات التحدث بالمغرب
يمكن لمهارات الاتصال والاستجابة (لمهارة التحدث) التنبؤ بالنجاح في حالات الاتصال الواقعية.	١. يمكن لمهارات الاتصال والاستجابة التنبؤ بالنجاح في حالات الاتصال الواقعية. ٢. يمكن أن يتنبأ الانغماس الثقافي واحترام الوقت بالقدرة على التكيف والفعالية في سياقات الاتصال بين الثقافات.

٤ - ملخص للنتائج

٤ - ١ - اختبارات التحدث بألمانيا

من خلال تحليل اختبارات مهارة التحدث المستعملة في **جامعة أطو فغيديغيك بألمانيا** وفحصها، اتضح أنها صالحة من خلال توافق أغلب معاييرها مع أبعاد الصلاحية. فقد اتضح أن معايير مهارة التحدث المقدمة، بما في ذلك «اختيار المفردات / الكلمات»، و«بنية الجملة»، و«مهارات الاتصال والاستجابة»، تتماشى مع صلاحية البناء. وهذا يعني أن هذه المعايير تقيم الجوانب الأساسية لمهارة التحدث، كالمعرفة المعجمية، والدقة النحوية، والتماسك، والكفاءة التواصلية.

فيما تتماشى معايير مهارة القراءة، مثل، «الكلمة / التركيز، و«الإيقاع»، و«القواعد والنطق»، و«فهم النص»، مع صحة المحتوى. حيث تضمن هذه المعايير أن الاختبار يغطي بشكل كافٍ محتوى مهارة القراءة الواردة في هذه الاختبارات لاستخدامها في قياس مهارة التحدث، بما في ذلك التعرف على الكلمات والطلاقة والمعرفة الصوتية والفهم.

وتتماشى المعايير المتعلقة بـ «اتساق مهارة التحدث والمحتوى»، مع صلاحية المعيار المتزامنة. حيث تقيّم هذه المعايير إلى أي مدى تبدو مهام الاختبار مقياسًا للبنيات في مهارة التحدث استنادًا إلى تصورات واضعي هذا الاختبار.

في حين أنه لا توجد معايير تتعلق صراحة بالصلاحية التنبئية، إلا أن التقييم العام لمهارة التحدث قد يكون له آثار على أداء المختبرين في المستقبل في مهام التواصل واستخدام اللغة الواقعية. ومع ذلك، فإن المقاييس الصريحة للصلاحية التنبئية تتطلب بيانات لتحديد العلاقات بين درجات الاختبار ونتائج الكفاءة اللغوية.

وعليه، فإن المعايير المقدمة هي مجموعة كبيرة من المهارات المتصلة بالكفاءة في مهارة التحدث، مما يدل على اتباع نهج شامل لتقييم المهارات اللغوية للكفاءة الشفوية، كما يساعد التصنيف المنهجي للمعايير في إطار أبعاد الصلاحية على ضمان قياس الاختبار للبنى بشكل فعال وموثوق. كما يمكن أن تركز الأبحاث المستقبلية على إنشاء صلاحية تنبئية من خلال ربط درجات الاختبار بأداء المختبرين في مهام التواصل الواقعية أو تقييمات الكفاءة اللغوية مع مرور الوقت.

ويمكن القول، إن المعايير المقدمة أظهرت وجود إطار متين لتقييم الكفاءة في مهارة التحدث، مع مراعاة مختلف أبعاد الصلاحية.

٤ - ٢ - اختبارات التحدث في المغرب

وتشمل المعايير المقدمة لتقييم مهارة التحدث في اختبارات مهارة التحدث بالمغرب، مجموعة مهمة من المهارات الضرورية للتواصل الفعال. تتناول هذه المعايير جوانب مختلفة مثل أساليب التواصل، وسلامة النطق، والسلامة اللغوية، والانغماس الثقافي. ويضمن إدراج معايير مثل «السرد والوصف» أن الاختبار يغطي بشكل كافٍ مهارات التحدث السردية والوصفية، وهي أساسية لإتقان التحدث وقياسه، وبالتالي التأكيد على صلاحية المحتوى. والشيء نفسه، فإن معايير مثل «النطق السليم» و «استخدام أساليب التواصل» تقيم بشكل مباشر قدرة المختبر على إنتاج كلام دقيق واستخدام إستراتيجيات تواصل مناسبة، تتماشى مع كل من صلاحية البناء وصلاحية المحتوى.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بالإضافة إلى ذلك، تظهر معايير مثل «حضور شخصية الطالب» و «الانغماس الثقافي» أهمية الأصالة والسياق الثقافي في تقييمات مهارة التحدث، مما يسهم في صلاحية المعيار والمحتوى. ومع ذلك تفتقر بعض المعايير، مثل «بنية جملة»، إلى الوضوح فيما يتعلق بأهميتها لإتقان مهارة التحدث. وبوجه عام، توفر المعايير المحددة في اختبارات قياس مهارة التحدث في المغرب إطارًا شاملًا لتقييم مهارة التحدث في مختلف السياقات، مما يعكس معه الطابع المتعدد الأوجه لهذه المهارة في التقييم.

5 - تفسير النتائج على ضوء الفرضيات

الفرضية الأولى: اختبارات مهارة التحدث الحالية في اللغة العربية صالحة وتمكن من تقييم دقيق وموثوق.

إن وصف اختبارات مهارة المحادثة في المغرب وفي جامعة أطوفغيديك بألمانيا وتحليلها، يؤكد على صحة هذه الفرضية، فالاختبارات التي قمنا بدراستها تحتوي على مجموعة من المعايير من قبيل «سلامة النطق»، و«استخدام الأساليب»، و«بنية الجملة»، و«السلامة اللغوية»، و«الوضوح والدقة»، و«الحضور الشخصي»، و«الانغماس الثقافي»، و«القراءة من الورقة»، و«الاستجابة للأسئلة المباشرة»، و«سلامة تركيب الجملة»، و«التعبير عن مواقف اجتماعية»، و«الحديث عن مواضيع مختلفة»، و«أساليب التواصل»، و«اختيار الكلمات والإيقاع»، و«مدى تماسك المحتوى»، و«مهارات التواصل والمحتوى»، وغيرها.. وكل هذه المعايير تتماشى مع أبعاد الصلاحية، أي صلاحية البناء، وصلاحية المحتوى، وصلاحية المعيار، والصلاحية المتزامنة، والصلاحية التنبئية.

الفرضية الثانية: اختبارات مهارة التحدث الحالية في اللغة العربية صالحة لكنها تحتاج لإعادة النظر في بعض المعايير.

يمكن تأكيد نسبية هذه الفرضية، نظرًا لأن أغلب المعايير الموجودة في هذه الاختبارات تستجيب لأبعاد الصلاحية المختلفة، لكن كما أشرنا مسبقًا، يمكن أن تركز الأبحاث

المستقبلية على إنشاء صلاحية تنبئية من خلال ربط درجات الاختبار بأداء المختبرين في مهام التواصل الواقعية أو تقييمات الكفاءة اللغوية مع مرور الوقت.

الفرضية الثالثة: اختبارات مهارة التحدث الحالية غير صالحة لتقييم مهارة التحدث في اللغة العربية.

من خلال نتائج الدراسة، ويمكن تأكيد أن هذه الفرضية خاطئة، نظرًا لأن النتائج أكدت أن هذه الاختبارات صالحة ويمكنها إعطاء نتائج موثوقة أثناء تقييم مهارة التحدث. لأن المعايير المعتمدة في هذه الاختبارات تتماشى مع أبعاد الصلاحية المختلفة.

٦- خلاصات واستنتاجات

وفي الختام، يبرز التحليل المنهجي لأبعاد الصلاحية في اختبارات مهارة التحدث في المغرب وفي جامعة أطوفغيديك بألمانيا مدى تعقيد ضمان دقة التقييمات اللغوية وفاعليتها وأهمية ذلك من خلال تصنيف المعايير تحت صلاحية البناء، وصحة المحتوى، وصلاحية المعيار، والصلاحية المتزامنة، والصلاحية التنبئية، ونكتسب فهمًا شاملًا لكيفية مساهمة كل جانب من جوانب الاختبارات في صلاحيتها الشاملة.

ركزت المجموعة الأولى من المعايير على مهارات القراءة والتحدث، والتي تغطي الجوانب الأساسية مثل التعرف على الكلمات والنطق واختيار المفردات وإستراتيجيات التواصل. وأكدت هذه المعايير أهمية تقييم مختلف أبعاد الكفاءة اللغوية لضمان إجراء تقييم دقيق لقدرات المختبرين.

وبالمثل، أكدت المجموعة الثانية من المعايير على المهارات السردية، والنطق، وأساليب الاتصال، والانغماس الثقافي، والمواقف الاجتماعية. ومن خلال التصنيف المنهجي لهذه المعايير في إطار أبعاد صلاحية مختلفة، فإننا ندرك الطابع المتعدد الأوجه لمهارة التحدث، والحاجة إلى إجراء تقييمات لاستيعاب مختلف جوانب استخدام اللغة.

بشكل عام، يؤكد التحليل من جديد أهمية الصلاحية في اختبارات التحدث، لأنه يضمن أن التقييمات تقيس بدقة البنيات المقصودة وتوفر رؤى ذات مغزى حول إتقان

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المختبرين للغة من خلال الالتزام بمعايير الصلاحية المهمة والنظر في مجموعة واسعة من المعايير، ويمكن للتقييمات اللغوية أن تدعم بشكل فعال مدى اكتساب المختبرين للغة وتعزز كفاءتهم التواصلية في سياقات الحياة الواقعية.

٧ - توصيات

يحثنا هذا البحث على تقديم التوصيات التالية:

- البحث في التقييم عمومًا، وتقييم مهارة التحدث على وجه الخصوص وإعداد الاختبارات، يقتضي فريق عمل متنوع، يضم المؤسسة واللسانيين والمدرسين والمتعلمين للنهوض بهذا المجال الخصب في اللغة العربية.
- اللغة العربية تفتقر إلى الأبحاث في تقييم مهارة التحدث، لذلك يجب الاهتمام بهذا المجال الحيوي والاستفادة مما توصلت إليه الأبحاث في لغات أخرى.
- مشكل مقيمي مهارة التحدث للناطقين بغير العربية يشكل تحديًا، فإن تكثيف البحث في هذا الجانب سيكون له نتائج مثمرة في تقييم مهارة التحدث للناطقين بغير العربية.

٨ - خاتمة

سعى هذا البحث إلى مقاربة إشكال صلاحية اختبارات مهارة التحدث في اللغة العربية، على المستويات المنهجية والمعرفية والعملية في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. وكان الهدف توضيح أهمية تقييم مهارة المحادثة في اللغة العربية، ورصد بعض المشاكل التي تعتري اختبارات مهارة التحدث، وأسبابها. ثم توجيه الانتباه لأهمية الفهم الجيد للتقييم بالنسبة لواضعي الاختبارات الخاصة بمهارة التحدث في اللغة العربية.

اعتمدنا على عينة من اختبارات مهارة التحدث، تنقسم إلى عينة من الاختبارات المعتمدة لتقييم مهارة التحدث في مراكز تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في المغرب، وعينة من الاختبارات المعتمدة لقياس الكفاءة الشفوية للناطقين بغير العربية في ألمانيا بجامعة أتو فغيدي غيك بامبرغ قسم اللغات الشرقية.

وتوصلنـا إلى نتيجـة مفادهـا؛ أن هـذه الاختبـارات صالحـة لتقييـم مهـارة التحـدث نظـرا لكونهـا تضـم مجموعـة مـن المعايـير المهمـة الـتي تتمـاشى مـع أبعـاد الصلاحيـة المختلفـة، واتضـح أن المشـكل قـد يُطـرح علـى مسـتوى الإعـداد والتطبيـق أساسًـا، أي علـى مسـتوى إعـداد الاختبـارات الخاصـة بتقييـم مهـارة التحـدث في اللغـة العربيـة، وعلـى مسـتوى اختبـار مهـارة المحادثـة في حـد ذاتـه، وعلـى مسـتوى مـن يقـدم الاختبـار، فموثوقيـة مقيـم مهـارة التحـدث للناطقـين بغـير العربيـة هـي أبـرز تحـد في تقييـم مهـارة التحـدث.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبوعمشـة، خالـد حسـين. (٢٠١٨: ٩٧). معايـير مهـارات اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا. منشـورات المنتـدى العـربي التركـي https://www.academia.edu/36665119/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8_%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1_%D9%85%D9%87%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA_%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9_%D9%84%D9%84%D9%86%D8%A7%D8%B7%D9%82%D9%8A%D9%86_%D8%A8%D8%BA%D9%8A%D8%B1%D9%87%D8%A7_%D8%A3%D8%A8%D8%AD%D8%A7%D8%AB_%D9%85%D8%AD%D9%83%D9%85%D8%A9

النهيـبي، ماجدولـين, (٢٠١٨:٥٤). دليـل تدريـس اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا تخطيـط – إنتـاج – تقييـم. جامعـة محمـد الخامـس، كليـة علـوم التربيـة، الربـاط.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Al-Tamimi, N.O., Khadher, M.N., Bin-Hady, M.A., (2020). Teaching Speaking Skill To EFL College Students Through Taskbased Approch : Problems and Emprovment.*British Journal of English Linguistics Vol.8, No. By ECRTD-UK. https://www.eajournals.org/journals/british-journal-of-english-linguistics-*

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. American Educational Research Association.

Ashour, H. (2017). Differences between Arabic and English Pronunciation Systems: A Contrastive Analysis Study. *AILLLS,* 1

Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native. WCES. Speakers of English a Faculty of Arts, Silpakorn University, Nakhon Pathom, 73000, Thailand. *Elsevier*

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Brown, H. D. (2004). Language Assessment: Principles and Classroom Practices. New York: Longman.

Bygate, M. (1987). *Speaking.* Oxford university press.

Hughes, R. (2002). Teaching and researching speaking. London, Longman.

Isbell, D., & Winke, P. (2019). ACTFL Oral proficiency interview–computer (OPIc). *Language Testing,* 36(3), 467-477.

Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. Journal of Educational Measurement, 50(1), 1-73.

Masuram, J., & Sripada, P. N. (2020). Developing spoken fluency through task-based teaching. Procedia Computer Science, 172, 623-630.

Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), Educational measurement (3rd ed., pp. 13–103). American Council on Education.

Nunan, D. (1999). Second *Language Teaching & Learning.* Heinle & Heinle Publishers, 7625 Empire Dr., Florence, KY 41042-2978.

Ounis, A. (2017). The Assessment of Speaking Skills at the Tertiary Level. International Journal of English Linguistics; Vol. 7, No. 4 ; *Published by Canadian Center of Science and Education, doi :10.5539/ijel.*

Rahmawati, Y. & Ertin. (2014). DEVELOPING ASSESSMENT FOR SPEAKING. Syarif Hidayatullah State Islamic University of Jakarta DOI : 10.15408/ijee. V1i2.1345

Weir, C. J. (1993). Understanding and Developing Language Tests. Hemel

Hempstead: Prentice Hall.

Winke, P., Zhang, X., & Pierce, S. J. (2023). A closer look at a marginalized test method: Self-assessment as a measure of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition, 45(2),* 416–441. doi:10.1017/S0272263122000079

Zhang, R., & Zou, D. (2022). Self-regulated second language learning: a review of types and benefits of strategies, modes of teacher support, and pedagogical implications. *Computer Assisted Language Learning,* 1–38. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2055081

Hoyos Pipicano, Y. A. (2024). Exploring standardized tests washback from the decolonial option: implications for rural teachers and students. *Cogent Arts & Humanities, 11(1).* https://doi.org/10.1080/23311983.2023.2300200

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers.* Cambridge university press.

Kahn-Horwitz, J., & Goldstein, Z. (2024). English foreign language reading and spelling diagnostic assessments informing teaching and learning of young learners. Language Testing, 41(1), 60-88. https://doi.org/10.1177/02655322231162838

Khodi, A., Ponniah, L.S., Farrokhi, A.H. et al. Test review of Iranian English language proficiency test: MSRT test. *Lang Test Asia* 14, 4 (2024). https://doi.org/10.1186/s40468-023-00270-0

Kubiszyn, T., & Borich, G. D. (2024). *Educational testing and measurement.* John Wiley & Sons.

Lok, B., McNaught, C., & Young, K. (2016). Criterion-referenced and norm-referenced assessments: compatibility and complementarity. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 41(3), 450–465. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1022136

Malykhin, O., Aristova, N., & Dybkova, L. (2019). Developing Future English Teachers› Overall Communicative Language Ability: Open Educational *Resources Usage. Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională, 11.*

O'Sullivan, B. (2012). Assessing speaking. *The Cambridge guide to second language assessment,* 234-246.

Read, J. 2000. Assessing vocabulary. Cambridge: CUP.

Shohamy, E. (2020). The power of tests: *A critical perspective on the uses of language tests.* Routledge.

Weigle, S. C. 2002. Assessing Writing. Cambridge: Cambridge University Press.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Overall, **Testing for Language Teachers** serves as a valuable resource for educators looking to deepen their understanding of language assessment principles and practices. By encouraging ongoing reflection, innovation, and collaboration in the field of language testing, the book has the potential to inspire positive change and improvement in assessment practices, ultimately benefiting language learners and educators alike.

References

Alderson, J. C. 2000. Assessing reading. Cambridge: CUP.

Bachman, L, F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford:

Oxford University Press.

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). Language testing in practice. Oxford: OUP.

Biletska, I. O., Paladieva, A. F., Avchinnikova, H. D., & Kazak, Y. Y. (2021). The use of modern technologies by foreign language teachers: developing digital skills. *Linguistics and Culture Review, 5(S2),* 16-27. https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1327

Buck, G. 2001. Assessing listening. Cambridge: Cambridge University Press.

Deets, S., Baulch, C., Obright, A., & Card, D. (2024). Content Analysis, Construct Validity, and Artificial Intelligence: Implications for Technical and Professional Communication and Graduate Research Preparation. Journal of Business and Technical Communication, 0(0). https://doi.org/10.1177/10506519241239951

El Kasri, A. M., Larouz, M., Maliki, M. S., & El Yousfi, B. (2024). Evaluating Test-Retest Reliability of Language Tests in Moroccan Tertiary Education. *International Journal of Linguistics and Translation Studies, 5(2),* 41–53. https://doi.org/10.36892/ijlts.v5i2.430

Gu, Y. H., & Lyu, Z. H. (2023). Backwash effect of English test for international communication on college English teaching. *Scholars International Journal of Linguistics and Literature, 6(2),* 136-140.

to improve their assessment practices and promote more engaging and effective language learning experiences for young learners.

10. Conclusion

In conclusion, **Testing for Language Teachers** provides a comprehensive exploration of the challenges and considerations involved in language testing, offering valuable insights into the complexities of designing, implementing, and evaluating language assessments. Throughout the various chapters, the book addresses key concepts such as the backwash effect, formative and summative assessment, the importance of clarity in testing purposes, and the need for reliable and valid testing practices.

While the book offers a solid foundation for language teachers seeking to enhance their assessment practices, there are areas where further depth and critical analysis could strengthen its impact. For instance, while the discussion on backwash effect highlights the potential influence of testing on teaching and learning, more detailed examples and case studies could provide educators with practical strategies for mitigating harmful backwash and maximizing beneficial effects.

Additionally, while the book emphasizes the importance of clarity in testing purposes and the need for tests to be reliable, valid, and economical, further exploration of innovative assessment approaches, emerging technologies in testing, and inclusive assessment practices could enrich the content and make it more relevant to the evolving landscape of language education.

By incorporating more diverse perspectives, exploring cutting-edge research in language testing, and providing concrete examples of effective assessment strategies in action, **Testing for Language Teachers** could further empower educators to navigate the complexities of language assessment with confidence and creativity. Embracing a more critical and forward-thinking approach to language testing can help educators stay at the forefront of best practices and ensure that assessments truly serve the needs of both teachers and learners in diverse educational contexts.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

from further exploration and critical analysis. In Chapter 15, the focus on age-appropriate testing practices for young learners is commendable, but the chapter could expand its discussion to include a more in-depth exploration of alternative assessment formats, such as portfolio assessment or performance-based tasks, that cater to the diverse learning styles and preferences of children. By incorporating examples of innovative assessment approaches that align with the principles of child development and play-based learning, the chapter could provide educators with a more nuanced understanding of assessing young learners› language abilities in engaging and meaningful ways (Kahn-Horwitz & Goldstein, 2024).

In Chapter 16, while the emphasis on test administration procedures and protocols is essential, the chapter could enhance its relevance by addressing the evolving landscape of assessment technologies and their impact on test administration practices. By exploring the integration of computer-based testing, online proctoring, and automated scoring systems in language assessment, the chapter could offer educators insights into leveraging technology to streamline test administration processes and enhance the efficiency and accuracy of assessments. Additionally, the chapter could benefit from discussing strategies for promoting test security and integrity in online testing environments, considering the increasing prevalence of remote and virtual assessment formats in contemporary educational settings (Kahn-Horwitz & Goldstein, 2024).

Overall, Chapters 15 and 16 provide valuable guidance on assessing young learners and managing test administration, offering practical insights into the complexities and considerations involved in evaluating children›s language abilities and ensuring the effective implementation of language tests. While these chapters offer foundational principles and strategies for assessing young learners and administering tests, they could strengthen their impact by exploring innovative assessment approaches, integrating play-based assessment practices, addressing the challenges of diverse test administration contexts, and examining the role of technology in modern assessment practices. By addressing these areas, the chapters could enhance their relevance and applicability to educators seeking

chapters provide valuable guidance on testing children›s language abilities and managing test administration, there are areas where further exploration and critical analysis could enhance the effectiveness of the recommendations presented.

Chapter 15 focuses on the assessment of young learners, highlighting the complexities of evaluating language proficiency in children and addressing the need for age-appropriate testing practices. The chapter discusses strategies for designing assessments that engage young learners and accurately measure their language skills while considering their cognitive and developmental stages. While the chapter offers valuable insights into assessing young learners› language abilities, it could deepen its impact by exploring the integration of play-based assessment approaches. By examining how play and interactive activities can be incorporated into language assessments to create a more engaging and child-friendly testing environment, the chapter could provide educators with innovative strategies for assessing young learners› language proficiency while promoting their motivation and enjoyment in the assessment process (Kahn-Horwitz & Goldstein, 2024).

In Chapter 16, the book addresses the practical aspects of test administration, discussing strategies for ensuring the smooth and effective implementation of language tests in educational settings. The chapter covers topics such as test preparation, administration procedures, scoring, and result interpretation, emphasizing the importance of maintaining test security and integrity throughout the assessment process. While the chapter offers valuable guidance on test administration practices, it could strengthen its impact by addressing the challenges of administering tests in diverse educational contexts. By exploring strategies for accommodating students with special needs, ensuring fairness and equity in test administration, and leveraging technology for online testing, the chapter could provide educators with a more comprehensive understanding of the complexities involved in administering language tests in varied learning environments (Kubiszyn & Borich, 2024).

While Chapters 15 and 16 offer practical insights into assessing young learners and managing test administration, there are areas where the chapters could benefit

it could deepen its analysis by exploring the integration of these assessments with communicative language tasks. By examining how grammar, vocabulary, and pronunciation assessments can be integrated into meaningful language activities that promote language use and interaction, the chapter could provide educators with a more nuanced understanding of assessing language abilities in context (Read, 2000)

In Chapter 14, the book considers the measurement of overall language ability, discussing the challenges of evaluating students› proficiency across multiple language skills. The chapter explores different approaches to assessing overall language competence, such as proficiency tests and integrated skills assessments. While the chapter offers valuable guidance on measuring overall language ability, it could enhance its impact by addressing the role of formative assessment in supporting language development. By examining how ongoing feedback and assessment practices can inform instructional decisions and promote continuous improvement in language skills, the chapter could empower educators to create more dynamic and responsive language learning environments (Malykhin et al., 2019)

Overall, Chapters 9 to 14 provide a comprehensive exploration of testing various language abilities, offering valuable insights into the complexities and considerations involved in assessing different aspects of language proficiency. While these chapters offer practical guidance on designing assessments for listening, reading, speaking, writing, specific language skills, and overall language ability, they could strengthen their impact by exploring innovative assessment approaches, integrating assessment practices with instruction, addressing the role of technology in language assessment, and promoting formative assessment strategies. By addressing these areas, the chapters could enhance their relevance and applicability to educators seeking to improve their assessment practices and promote more effective language learning outcomes.

9. Testing young learners and test administration

Chapters 15 and 16 offer insights into the unique challenges and considerations involved in assessing young learners and administering language tests. While these

performance, the chapter could empower educators to enhance their assessment practices and support students› oral language development (O'Sullivan, 2012)

In Chapter 11, the book addresses the assessment of reading skills, discussing strategies for designing reading tasks that effectively measure students› reading comprehension and vocabulary knowledge. The chapter emphasizes the importance of selecting texts that are engaging and relevant to students› interests and language proficiency levels. While the chapter offers valuable guidance on testing reading abilities, it could deepen its analysis by exploring the integration of reading assessments with instructional practices. By examining how reading tests can inform and support reading instruction, the chapter could provide educators with a more holistic understanding of the relationship between assessment and literacy development (Alderson, 2000)

Chapter 12, focuses on testing listening skills, emphasizing the importance of designing assessments that accurately measure students› ability to comprehend spoken language. The chapter discusses the challenges of creating listening tasks that reflect real-world communication scenarios and highlights the need for authenticity in test materials. While the chapter provides valuable guidance on assessing listening proficiency, it could enhance its impact by exploring innovative approaches to evaluating listening skills, such as interactive listening tasks or multimedia-based assessments. By incorporating examples of effective listening assessments that engage students in authentic listening experiences, the chapter could offer educators practical insights into enhancing their evaluation of listening abilities (Buck, 2001)

Chapter 13 focuses on testing specific language abilities, such as grammar, vocabulary, and pronunciation, highlighting the importance of assessing these fundamental language components in a comprehensive manner. The chapter discusses strategies for designing targeted assessments that measure students› knowledge and application of grammar rules, lexical items, and phonetic features. While the chapter offers valuable insights into assessing discrete language skills,

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

the alignment between assessment and instruction, and addressing the role of technology in language testing. By addressing these areas, the chapters could enhance their relevance and applicability to educators seeking to enhance their assessment practices and promote more effective language learning outcomes.

8. Testing language skills and overall ability

Chapters 9 to 14 delve into the detailed examination of testing various language abilities, providing insights into the challenges and considerations involved in assessing different aspects of language skills and proficiency. While these chapters offer a comprehensive overview of testing techniques for diverse language skills, there are areas that could benefit from further exploration and critical analysis.

Chapter 9, the book explores the assessment of writing skills, discussing the challenges of evaluating students› written expression and language accuracy. The chapter emphasizes the importance of providing clear writing prompts and criteria for assessment to ensure consistency and fairness in grading. While the chapter offers valuable guidance on testing writing abilities, it could broaden its analysis by examining the integration of technology in writing assessment. By exploring how digital tools and online platforms can facilitate the evaluation of writing skills and provide opportunities for collaborative writing tasks, the chapter could offer educators insights into leveraging technology to enhance writing instruction and assessment practices (Weigle, 2002)

Chapter 10 delves into the evaluation of speaking skills, highlighting the complexities involved in assessing oral proficiency in a second language. The chapter discusses the challenges of designing speaking tasks that accurately measure students› ability to communicate effectively and fluently. While the chapter offers insights into assessing speaking skills through structured tasks and performance assessments, it could strengthen its impact by addressing the role of feedback and self-assessment in improving speaking proficiency. By exploring strategies for providing constructive feedback and promoting student reflection on their speaking

and provides guidance on selecting appropriate techniques based on assessment objectives and language learning goals. While the chapter offers a valuable overview of testing techniques, it could deepen its analysis by addressing the challenges and considerations associated with implementing alternative assessment formats, such as portfolio assessment or project-based tasks. By exploring the practical implications and potential benefits of innovative testing approaches, the chapter could broaden educators› understanding of the diverse options available for assessing language proficiency.

Furthermore, Chapters 7 and 8 could benefit from a more explicit discussion of the alignment between assessment practices and instructional strategies. While the chapters emphasize the importance of designing tests that accurately measure language abilities, they could further explore how testing techniques can be integrated into teaching practices to enhance student learning outcomes. By providing guidance on how to connect assessment and instruction more effectively, the chapters could support educators in creating cohesive and impactful language learning experiences for their students (Weir, 1993)

Additionally, the chapters could incorporate more in-depth discussions on the role of technology in language assessment and the potential impact of digital tools on testing practices. As technology continues to shape the field of language education, educators may benefit from insights into how digital platforms and online assessment tools can enhance the efficiency and effectiveness of language testing. By addressing the evolving landscape of technology in assessment, the chapters could offer educators valuable perspectives on leveraging digital resources to improve testing practices (Biletska et al., 2021)

In conclusion, Chapters 7 and 8 provide valuable guidance on test development stages and testing techniques in language assessment. While the chapters offer comprehensive insights into creating effective assessments and selecting appropriate testing methods, they could strengthen their impact by incorporating more practical examples, exploring innovative assessment formats, emphasizing

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

In conclusion, Chapter 6 offers valuable insights into the backwash effect in language testing and the importance of designing tests that support effective teaching practices. While the chapter highlights the potential benefits of well-designed assessments, it could strengthen its impact by providing more detailed guidance on maximizing the positive backwash effect, addressing ethical considerations, and incorporating practical examples to illustrate effective practices. By addressing these areas, the chapter could better equip educators to create assessments that not only measure language proficiency but also enhance teaching and learning outcomes in language education settings.

7. Test development

Chapters 7 and 8 offer detailed insights into the stages of test development and various testing techniques used in language assessment. While these chapters provide valuable guidance on constructing effective tests and implementing diverse testing methods, there are areas that could benefit from further exploration and critical analysis.

In Chapter 7, the book delves into the stages of test development, outlining the essential steps involved in creating valid and reliable assessments. The chapter emphasizes the importance of careful planning, item writing, and test validation to ensure the quality and effectiveness of language tests. While the chapter offers a comprehensive overview of the test development process, it could enhance its impact by providing more practical examples and case studies to illustrate the application of these principles in real-world testing contexts. By incorporating concrete examples of successful test development practices, the chapter could offer educators valuable insights into how to navigate the complexities of test construction more effectively (Weir, 1993)

Chapter 8 explores a variety of testing techniques used in language assessment, ranging from traditional multiple-choice tests to performance-based assessments. The chapter highlights the strengths and limitations of different testing methods

tests that promote beneficial backwash and enhance teaching effectiveness reflects a student-centered approach to assessment that prioritizes the holistic development of language skills.

However, the chapter could provide a more nuanced discussion of the specific strategies and techniques that can be employed to maximize the positive backwash effect of tests. While the importance of aligning test content with instructional objectives is acknowledged, educators may benefit from practical guidance on how to design assessments that not only measure language proficiency but also support and enhance classroom instruction. A more detailed exploration of effective practices for integrating assessment and instruction would offer educators valuable insights into optimizing the educational impact of tests (Hoyos Pipicano, 2024)

Furthermore, Chapter 6 could expand its focus to address the ethical considerations and implications of the backwash effect in language testing. As tests have the potential to shape teaching practices, influence curriculum design, and impact student motivation and engagement, it is essential to consider the ethical dimensions of assessment practices. By incorporating a discussion of ethical principles and considerations related to the backwash effect, the chapter could provide educators with a more comprehensive understanding of the responsibilities associated with test design and implementation.

Additionally, the chapter could benefit from incorporating case studies or examples that illustrate successful implementation of tests with beneficial backwash effects. Real-world scenarios demonstrating the positive impact of well-designed assessments on teaching practices and student learning outcomes would offer educators practical insights into how to create assessments that align with instructional goals and enhance the overall educational experience. By showcasing concrete examples of effective practices, the chapter could enhance its relevance and applicability to educators seeking to improve their assessment strategies (Gu & Lyu, 2023)

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Additionally, the chapter could benefit from incorporating examples or case studies to illustrate the practical application of the reliability-enhancing strategies discussed. Real-world examples of successful implementation of scoring standardization or marker training programs would provide educators with concrete insights into how these strategies can be effectively employed in diverse testing environments. By offering practical illustrations of best practices in enhancing test reliability, the chapter could enhance its relevance and applicability to educators engaged in language assessment (Khodi et al., 2024)

In conclusion, Chapter 5 provides valuable guidance on achieving greater reliability in language testing, emphasizing the importance of consistent and accurate measurement of language abilities. While the chapter offers practical advice on enhancing test reliability, it could strengthen its impact by delving deeper into the challenges of implementation, expanding its focus to include validity considerations, and incorporating practical examples to illustrate effective strategies. By addressing these areas, the chapter could further support educators in improving their assessment practices and promoting more reliable and valid language assessments.

6. Washback

Chapter 6 delves into the concept of the backwash effect in language testing, exploring the conditions necessary for tests to have a beneficial impact on teaching practices. The chapter emphasizes the importance of designing tests that not only assess language proficiency but also contribute positively to the teaching and learning process. While the chapter offers valuable insights into the potential benefits of well-designed tests, it also presents some areas that could benefit from further exploration and critical analysis.

One of the strengths of Chapter 6 lies in its recognition of the backwash effect as a crucial consideration in language testing. By highlighting the potential influence of tests on teaching practices and student learning outcomes, the chapter underscores the interconnected nature of assessment and instruction. The emphasis on creating

5. Reliability

Chapter 5 of the book focuses on achieving greater reliability in testing, addressing the importance of minimizing scoring discrepancies and ensuring consistent and accurate measurement of language abilities. While the chapter offers practical advice on enhancing test reliability, it also presents some limitations that warrant critical examination.

One of the strengths of Chapter 5 lies in its emphasis on the significance of reliability in language testing. By highlighting the impact of scoring inconsistencies on test outcomes and the reliability of assessment results, the chapter underscores the importance of establishing robust scoring procedures to enhance the credibility and validity of tests. The practical advice provided in the chapter, such as standardizing scoring criteria and training markers effectively, offers educators valuable strategies for improving the reliability of their assessments.

However, the chapter could benefit from a more in-depth exploration of the challenges and complexities associated with achieving reliability in language testing. While the advice on standardizing scoring procedures is valuable, educators may encounter practical obstacles in implementing these recommendations, especially in diverse testing contexts with limited resources. A more nuanced discussion of the practical implications and potential barriers to enhancing test reliability would provide educators with a more realistic understanding of the complexities involved in improving assessment practices (El Kasri et al., 2024)

Furthermore, Chapter 5 could expand its focus to address the broader issues of validity and fairness in language testing. While reliability is essential for ensuring consistent measurement of language abilities, validity is equally crucial for ensuring that tests accurately assess the intended language skills and competencies. By incorporating a discussion of validity considerations and the importance of aligning test content with learning objectives, the chapter could offer a more comprehensive perspective on effective assessment practices.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

One of the strengths of Chapter 4 lies in its practical guidance on achieving validity in test construction. The chapter offers educators actionable strategies for designing assessment tasks that align with learning objectives and accurately reflect students› language proficiency levels. By emphasizing the importance of content validity, educators are encouraged to create assessments that effectively measure the language skills and knowledge outlined in the curriculum, thus enhancing the overall quality and relevance of assessments.

Furthermore, the chapter delves into criterion-related validity, highlighting the significance of establishing a clear relationship between test scores and external criteria. Through validation studies and predictive validity assessments, educators can ensure that assessments provide meaningful insights into students› language abilities and performance. By addressing the complexities of construct validity, the chapter empowers educators to delve deeper into the theoretical frameworks underpinning assessments, fostering a more nuanced understanding of how assessments capture and measure language constructs (Deets et al., 2024)

While Chapter 4 excels in its thorough exploration of validity in language testing, some readers may find the chapter›s focus on theoretical concepts and validation processes to be somewhat dense and challenging to navigate. A more streamlined approach to presenting complex validity concepts, accompanied by additional practical examples and case studies, could enhance the accessibility and applicability of the chapter›s content for educators seeking to implement valid assessment practices in their teaching contexts.

In conclusion, Chapter 4 of «Testing for Language Teachers» stands as a valuable resource for educators looking to deepen their understanding of validity in language testing. By providing a comprehensive overview of validity types, practical strategies for achieving validity, and insights into the complexities of assessment construction, the chapter equips educators with the knowledge and tools needed to create valid, reliable, and effective language assessments that support student learning and growth.

the advantages and challenges of computer-adaptive testing to make informed decisions about integrating this technology-driven approach into their assessment practices (Winkle et al., 2023)

In conclusion, while this chapter introduces important distinctions in language testing, including discrete versus integrative tests, norm-referenced versus criterion-referenced testing, objective versus subjective testing, and computer-adaptive testing, it could enhance its utility by offering a more critical analysis of the practical implications and considerations associated with each testing approach. By providing educators with a deeper understanding of the complexities and challenges inherent in these testing methods, the chapter could better equip them to make informed decisions about selecting and implementing appropriate assessment strategies in language teaching contexts. It also serves as a valuable resource for educators seeking to enhance their assessment practices in language teaching. By elucidating the distinct roles and functions of proficiency, placement, diagnostic, and achievement tests, the chapter equips educators with the knowledge and insights needed to implement effective assessment strategies that support student learning and academic success.

4. Validity

Chapter 4 explores the critical concept of validity in language testing, shedding light on the essential role it plays in ensuring the accuracy and reliability of assessments. The chapter serves as a comprehensive guide for educators, offering valuable insights and practical strategies for achieving validity in test construction.

Validity, as discussed in Chapter 4, is portrayed as a cornerstone of effective language assessment, emphasizing the need for assessments to measure what they are intended to measure. The chapter begins by exploring different types of validity, including content validity, criterion-related validity, and construct validity, each playing a crucial role in ensuring the quality and accuracy of assessments. By providing a detailed examination of these validity types, the chapter equips educators with a solid understanding of the principles underlying valid assessment practices.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

critical examination of the potential limitations of each method. Educators may find it challenging to determine the most appropriate testing approach for their assessment needs without a deeper exploration of the advantages and drawbacks of discrete and integrative testing methods (Zhang & Zu, 2022)

Norm-referenced versus criterion-referenced testing is another key distinction highlighted in Chapter 3. Norm-referenced tests compare students› performance to that of a norm group, providing information on how students rank relative to their peers. In contrast, criterion-referenced tests measure students› performance against predetermined criteria or standards, focusing on whether students have achieved specific learning objectives. While the chapter introduces these testing frameworks, it could benefit from a critical analysis of the potential impact of norm-referenced and criterion-referenced testing on student motivation, learning outcomes, and instructional practices. Educators may require more guidance on selecting the most appropriate testing approach based on their assessment goals and objectives (Lok et al , 2016)

The chapter also addresses the distinction between objective and subjective testing methods. Objective tests involve clear, predetermined criteria for scoring, such as multiple-choice questions, while subjective tests rely on evaluators› judgment or interpretation, such as essay assessments. While the chapter outlines these testing methods, it could delve deeper into the challenges associated with scoring subjective assessments consistently and reliably. Educators may require more practical strategies and insights on mitigating subjectivity and bias in subjective testing to ensure fair and accurate assessment outcomes (Shohamy, 2020)

Furthermore, the chapter introduces computer-adaptive testing as a modern testing approach that tailors the difficulty of test items based on students› responses. While this adaptive testing method offers personalized assessment experiences, the chapter could provide more guidance on the technical considerations, validity issues, and ethical implications of implementing computer-adaptive tests in language assessment contexts. Educators may benefit from a more critical examination of

students› individual learning needs, diagnostic tests empower educators to design personalized learning plans that address students› areas of improvement effectively.

Achievement tests, the fourth type discussed in Chapter 3, are utilized to measure students› mastery of specific learning objectives or content covered in a language course. These tests provide valuable feedback on students› academic progress and achievement, helping educators evaluate the effectiveness of their instructional methods and curriculum. By assessing students› attainment of learning goals, achievement tests inform instructional decision-making and contribute to ongoing curriculum development efforts.

While Chapter 3 effectively categorizes and explains the purposes of proficiency, placement, diagnostic, and achievement tests in language assessment, it could benefit from a more critical analysis of the practical implications and challenges associated with each test type. By delving deeper into the potential biases, validity issues, and cultural considerations that may impact the reliability of these tests (Weir, 1993), the chapter could provide educators with a more comprehensive understanding of the complexities involved in language assessment practices (Bachman & Palmer, 1996)

Chapter 3 not only delves into the four primary types of tests in language assessment but also explores additional dimensions of testing, including discrete versus integrative tests, norm-referenced versus criterion-referenced testing, objective versus subjective testing, and computer-adaptive testing. While the chapter provides a comprehensive overview of these testing distinctions, it could benefit from a more critical analysis of the implications and challenges associated with each testing approach.

Discrete versus integrative tests are discussed in the chapter as two contrasting approaches to assessing language proficiency. Discrete tests focus on evaluating specific language skills or components in isolation, such as grammar or vocabulary, while integrative tests assess students› ability to use multiple language skills in a cohesive manner. While the chapter introduces these testing approaches, it lacks a

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

testers, advocate for the inclusion of authentic tasks in tests, and highlight the role of statistical analysis in test development. By exploring these key concepts, language teachers can enhance their testing practices and ensure that assessments accurately reflect students› language abilities.

3. Types of tests

Chapter 3 offers a detailed exploration of the four primary types of tests in language assessment: proficiency tests, placement tests, diagnostic tests, and achievement tests. This comprehensive categorization provides educators with a nuanced understanding of the diverse purposes and functions of each test type, enabling them to make informed decisions regarding assessment practices in language teaching contexts.

Proficiency tests, as discussed in the chapter, serve as valuable tools for measuring students› overall language proficiency levels. By assessing students› abilities across various language skills, such as listening, speaking, reading, and writing, proficiency tests offer a comprehensive evaluation of students› language competence. The chapter highlights the importance of proficiency tests in providing a holistic view of students› language abilities, enabling educators to tailor instruction to meet individual learning needs effectively.

Placement tests, another key focus of Chapter 3, play a crucial role in determining students› appropriate placement within language programs or courses. These tests help educators identify students› current skill levels and place them in instructional settings that align with their abilities. By facilitating accurate student placement, placement tests contribute to creating learning environments that cater to students› specific learning needs and promote academic success.

Diagnostic tests are highlighted in the chapter as essential tools for assessing students› strengths and weaknesses in specific language areas. These tests enable educators to identify areas where students may require additional support or intervention, allowing for targeted instruction and remediation. By pinpointing

Furthermore, Chapter 1 discusses the challenges faced by language testers in creating effective assessments that provide reliable and valid results. It explores the limitations of traditional multiple-choice tests and advocates for the inclusion of tasks that mirror real-world language use, such as reading textbook materials and taking notes during lectures (Bachman, 1990). The chapter emphasizes the need for tests to be relevant and engaging for students, reflecting the tasks they will encounter in their academic or professional lives.

Moving on to Chapter 2, the focus shifts to the concepts of validity and reliability in language testing. The chapter explains these key principles in accessible terms, aiming to make them understandable to a wide audience. It stresses the importance of ensuring that language tests are both valid, measuring what they are intended to measure, and reliable, providing consistent results over time.

Chapter 2 also touches upon the role of statistical analysis in test development, highlighting the value of interpreting statistical data rather than focusing solely on calculations. It acknowledges the availability of advanced computing tools and statistical software that can aid language testers in analyzing test results effectively. By understanding and utilizing statistical information, testers can enhance the quality of their assessments and develop more reliable tests.

Moreover, the chapter references additional readings that delve deeper into test development procedures and the evaluation of English language tests. It provides insights into the complexities of measuring language abilities and distinguishes between abilities related to language use and language aptitude. The chapter encourages readers to explore further resources to gain a comprehensive understanding of language testing practices and methodologies.

In summary, Chapters 1 and 2 lay the foundation for understanding the principles of language testing, emphasizing the importance of creating relevant, valid, and reliable assessments. These chapters address the challenges faced by language

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

of assessments on teaching and learning outcomes. By exploring the concept of backwash and its implications for educational practices, the book prompts readers to consider the broader effects of testing beyond mere measurement of language abilities.

Additionally, the book offers a wealth of references and further reading suggestions for readers interested in delving deeper into specific aspects of language testing. By referencing critical reviews of English language tests and exploring the work of researchers in the field, the book provides a solid foundation for continued learning and professional development in language testing.

Overall, **Testing for Language Teachers** serves as a valuable resource for language educators seeking to enhance their testing practices and develop assessments that accurately reflect students› language abilities. With its clear explanations, practical insights, and emphasis on the relevance of testing in educational contexts, the book is a valuable addition to the literature on language assessment and testing.

This review will delve into each chapter of **Testing for Language Teachers** in detail, providing a comprehensive analysis of the key concepts, insights, and practical guidance offered in the book. By exploring the content of each chapter, readers will gain a deeper understanding of the principles of language testing, the challenges faced by language testers, and the strategies for creating effective assessments that align with educational objectives.

2. Fundamental Concepts of language testing

Chapter 1 of the book delves into the fundamental concepts of language testing and its significance in the field of education. The chapter begins by addressing the skepticism and mistrust surrounding language tests and testers, emphasizing the potential negative impact of poorly designed tests on teaching and learning. It highlights the importance of creating tests that align with course objectives and accurately measure students› language abilities.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

Book review: Testing for Language Teachers by Arthur Hughes

Dr. Abdullah Al Fraidan

Department of English Language, College of Arts, King Faisal University,
Al Ahsa, Saudi Arabia

1. An overview

Testing for Language Teachers by Arthur Hughes was initially published in 1989, followed by a second edition in 2003 and a sixth printing in 2007. The book was printed in the United Kingdom at the University Press, Cambridge. The book provides a comprehensive and insightful exploration of the principles and practices of language testing in the field of education. The book addresses the common challenges and misconceptions surrounding language tests and testers, emphasizing the importance of creating assessments that align with course objectives and provide accurate measurements of students› language abilities.

One of the key strengths of the book is its accessible presentation of complex concepts such as validity, reliability, and statistical analysis in language testing. The authors effectively break down these technical aspects into understandable terms, making them accessible to a wide audience of language teachers and educators. By emphasizing the interpretation of statistical data over complex calculations, the book empowers language testers to utilize available tools and software to enhance the quality of their assessments.

The book also highlights the evolving nature of language testing practices, acknowledging the shift towards incorporating authentic tasks that mirror real-world language use. By advocating for the inclusion of tasks that engage students and reflect their language learning goals, the book encourages testers to create assessments that are relevant and meaningful in educational contexts.

Furthermore, **Testing for Language** Teachers provides valuable insights into the importance of backwash effects in testing, emphasizing the potential impact

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

مجلة اختبارات اللغة، م ١، ع ٢، ١٤٤٥هـ
ردمد (ورقي): ١٦٥٨-٩٤٩١ ردمد (رقمي): ١٦٥٨-٩٥٠٥

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

Journal of Language Testing Vol. 1, No. 2; 2024
ISSN: 1658-9491 E-ISSN: 1658-9505

jlt@ksaa.gov.sa

مراجعة كتاب: الاختبارات لمعلمي اللغة

Book review: Testing for Language Teachers by Arthur Hughes

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2501-001-002-005

أ.د عبد الله بن عبد الوهاب الفريدان

قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل بالأحساء، المملكة العربية السعودية

تاريخ الإرسال: ٢٠٢٤/٠٣/٠١ تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٠٤/٠١

الملخص:

يقدم هذا المقال استعراضًا شاملًا لكتاب "Testing for Language Teachers" للكاتب آرثر هيوز، مقدمًا رؤى حول مبادئ اختبارات اللغة في مجال التعليم وممارساتها. ويقدم الكتاب فصولًا توضح التعقيدات والاعتبارات المساهمة في تقييم جوانب مختلفة من الكفاءة اللغوية، بما في ذلك اختبارات مهارات اللغة، والقدرة العامة، وتقييم التلاميذ الصغار، وإدارة الاختبارات وتطويرها. ويسلط المقال الضوء أيضًا على أهمية صدق الاختبارات والتحليل الإحصائي في اختبارات اللغة وثباتها، بالإضافة إلى التطورات في مجال تقنيات التقييم. كما يشدد على ضرورة أن تكون التقييمات متماشية مع الأهداف التعليمية، وتعزيز ممارسات التدريس الفعالة، وتحسين نتائج تعلم اللغة. ويُختتم المقال بتقديم مقترحات لمجالات الاستكشاف والتحليل النقدي الإضافية لتعزيز الصلة وإمكانية تطبيق المربين الذين يسعون لتحسين ممارساتهم التقييمية لمحتوى الكتاب.

الكلمات المفتاحية:

اختبارات وتقييم اللغة، إدارة الاختبارات، تقييم الطلبة الصغار، تطوير الاختبارات، صدق الاختبار، ثبات الاختبار، مهارات اللغة، ممارسات التقييم.

Abstract:

This article provides a comprehensive review of the book "Testing for Language Teachers" by Arthur Hughes, offering insights into the principles and practices of language testing in the field of education. It covers various chapters that explore the complexities and considerations involved in assessing different aspects of language proficiency, including testing language skills, overall ability, young learners, test administration, and test development. The article also highlights the importance of validity, reliability, and statistical analysis in language testing, as well as the evolving landscape of assessment technologies. Additionally, it emphasizes the need for assessments to align with instructional goals, promote effective teaching practices, and enhance language learning outcomes. The article concludes by suggesting areas for further exploration and critical analysis to enhance the relevance and applicability of the book's content to educators seeking to improve their assessment practices.

Keywords:

language testing and assessment, test administration, young learners, test development, reliability, validity, language skills, assessment practices.

لمراسلة الباحث: عبد الله بن عبد الوهاب الفريدان (البريد الإلكتروني: afridan@kfu.eu.sa).

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

اختبارات اللغة
Journal of Language Testing

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً